



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Medaljens bakside.

Hvilken rolle har innlæringen av kritisk tenkning i den digitaliserte skolen?

SOS-3981 - Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen trinn 8-13

Eline Sør Dahl Johansen Vår 2020



Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg min tid som lektorstudent ved UIT, Norges arktiske universitet. Det har vært fem lærerike år, som jeg ser tilbake på med stolthet. Prosessen med å utvikle og skrive en masteroppgave har vært utfordrende, men det har også vært spennende å lage sitt eget forskningsprosjekt. Prosjektet har vært av personlig interesse, og i tillegg har et av målene for oppgaven vært å gjøre innholdet relevant for min fremtidige arbeidsplass, det norske skolesystemet.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Erling Solheim, som til tross for en fullpakket timeplan, alltid har tatt seg tid til å hjelpe meg videre i prosessen. Du har fått meg til å tenke i nye baner når det kommer til temaet for oppgaven min, og dette har vært en berikelse for meg og mitt prosjekt.

Takk til lektorstudentene på kull 2015, sammen er vi sterkere, det har vi vist gjennom hele studietiden. Takk for de fruktbare diskusjonene jeg har fått delta i både på forelesning, seminar, kollokviegrupper og på pauserommet.

Til slutt vil jeg takke bestemoren min, som var og er en stor inspirasjonskilde for meg. Jeg vil også rette en takk til mamma, pappa, brødrene mine og Ken-Robin. Takk for all støtte gjennom studietiden!

Tromsø, 2. juni 2020

Eline Sjørdahl Johansen

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler en navngitt empirisk observasjon, som angår et spenningsforhold i skolen. Spenningsforholdet dreier seg om hvordan innlæringen av kritisk tenkning blir en forutsetning i en digitalisert opplæring. Digitale verktøy har medført en omfattende reform av norsk skole, som har ført med seg utilsiktede konsekvenser. På grunnlag av dette har jeg navngitt observasjonen min «*medaljens bakside*». Det har vært nærliggende å undersøke hvordan digitaliseringen av opplæringen kan påvirke elevenes handlingsrom. Elevenes evne til å tenke kritisk tenkning står sentralt i den nye læreplanen som blir innført fra skolestart 2020. Gjennom å ha utvikle en kritisk sans, rustes elevene for det samfunnet de møter etter endt utdanning. Analysen viser at forståelsen for hva kritisk tenkning i læreplanen gjerne knyttes til *argumentasjonsferdigheter*, *kildekritikk* og kunnskap om begrepet *kritisk*. Begrepet *kritisk tenkning* sees i mindre grad som en *prosess*, hvor spørsmål som utfordrer elevenes *tankeferdigheter* blir feid under teppet. Kritisk tenkning blir en del av den generelle dannelsesprosessen, så vel som den *akademiske* dannelsesprosessen. Konsekvensen av en mislykket innlæring av kritisk tenkning kan medvirke til å øke forskjellene i samfunnet.

Det empiriske materialet i denne oppgaven består av et utvalg av dokumenter, som alle angår digitaliseringen av opplæringen sett i forhold til kritisk tenkning. Den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen har vært en kvalitativ dokumentanalyse, supplert med Richard Swedbergs teoretiseringsprosess. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i Bourdieus teori, og omfatter klasse og aktører i skolefeltet. Analysen er delt i tre. I første del presenteres aktualiseringen av kritisk tenkning i en digitalisert skole. Andre del tar for seg hvilke fag kritisk tenkning bør være en del av. Tredje del ser på hvordan konsekvensene av digitaliseringen kan sees i sammenheng med sosial reproduksjon i utdanning, sosial ulikhet og kjønnsforskjeller. Teoriene, som angår handling, makt og danning, anvendes i oppgavens drøftingsdel til å tolke materialet. I tillegg har jeg selv forsøkt å komme opp med fruktbare begrep. For å tydeliggjøre generasjonsskillet blir følgende begrep lansert i forstudiet: *født analog/født digital*. I sen-teoretiseringen blir følgende tre begrepene lansert: *de digitale*, *komplette tenkere* og *livets harde skole*. Oppgaven sammenfattes av en forklaring på den navngitte empiriske observasjonen, som tester teoretiseringen og svarer på de tre forskningsspørsmålene.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formålsparagrafen.....	2
1.2	Bakgrunn og problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens oppbygning.....	4
2	Litteraturgjennomgang og tidligere forskning	5
2.1	Kritisk tenkning.....	5
2.2	Rammer for opplæringen	7
2.2.1	Kritisk tenkning i læreplanenes overordnede del	7
2.2.2	Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet.....	9
2.2.3	Fagfornyelsen, men hva er fornyet?	10
2.3	Sosiologi og filosofi som bidragsyter til kritisk tenkning.....	13
2.4	Forskning på kritisk tenkning og digitalisering.....	15
2.5	Mediestatistikk	16
2.6	Sosial ulikhet i utdanning	17
2.7	Kjønn- og klasseforskjeller i utdanningsvalg.....	18
3	Teori	21
3.1	Vygotskys sosiokulturelle læringsteori	21
3.2	Luhmanns systemteori.....	22
3.3	Bourdieus konfliktteori	22
3.4	Redegjørelse av norsk skole som et felt	24
3.4.1	Falske nyheter og kildekritikk – skurken og helten	25
3.4.2	Født analog og født digital	26
3.4.3	Nettverkskapital	27
3.4.4	Feltet for influensere	27
4	Metode.....	29
4.1	Hva er et dokument?	29
4.1.1	Dokumentenes betydning i moderne medier.....	29
4.1.2	Utvalg	30
4.2	Teoretisering.....	32
4.2.1	Observasjon.....	33
4.2.2	Navngivning	34
4.2.3	Analyseredskaper	35

4.2.4	Forklaring	36
5	Resultat.....	37
5.1	Trenger vi kritisk tenkning?	37
5.1.1	Myndighetene.....	37
5.1.2	Ekspertene.....	39
5.1.3	Skoleaktørene	40
5.1.4	Sammenfatning av aktørsyn	41
5.2	Kritisk tenkning – i hvilke fag?	42
5.2.1	Myndighetene.....	42
5.2.2	Ekspertene.....	43
5.2.3	Skoleaktørene	45
5.2.4	Kritisk tenkning – på barneskolen?	46
5.2.5	Sammenfatning av aktørsyn	48
5.3	Er enhetsskolen under press?	48
5.3.1	Myndighetene.....	48
5.3.2	Ekspertene.....	49
5.3.3	Skoleaktørene	52
5.3.4	Sammenfatning av aktørsyn	53
6	Drøfting	55
6.1	Aktualisering	55
6.1.1	Kritisk tenkning som et felles samfunnsansvar.....	56
6.2	Kritisk tenkning – i hvilke fag?	57
6.2.1	Kritisk tenkning som dannelsesprosess.....	58
6.3	Kritisk tenkning som kulturell kapital.....	60
6.4	Begrepsutvikling	62
6.4.1	De analoge, komplette tenkere og livets harde skole	62
6.4.2	Medaljenes baksider	64
7	Avslutning	67
7.1	Forklaring	68
8	Referanseliste	71
9	Modell- og tabelliste.....	79

1 Innledning

Den teknologiske utviklingen i informasjonsalderen har gjort at digitaliseringen i samfunnet har eksplodert. Gjennom en digitalisering av skolehverdagen har elever fått tilgang til flere informasjonskilder, som i større grad bidrar med mer oppdatert informasjon enn læreboka. Digitaliseringen har mange positive sider, men har også sine baksider. Informasjonsalderen fører med seg falske nyheter, propaganda, manipulasjon og feilinformasjon. Dette gjør at digitaliseringen ikke bare er et gode, men også et onde. For å forberede barn og unge på informasjonsflyten i samfunnet, har de siste læreplanene trukket fram begrepet *kritisk tenkning*. I den gjeldende læreplanen, læreplanverket fra 2006 (LK06), har lærere hatt ulik oppfatning av hva som bør vektlegges i opplæringen av kritisk tenkning. Fra høsten 2020 blir fagfornyelsen gradvis innført i det nye læreplanverket (LK20). Her blir kritisk tenkning trukket fram som en sentral del av flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Denne oppgaven drøfter en empirisk observasjon av et spenningsforhold i skolen med utgangspunkt i Richard Swedbergs teoretiseringsprosess og Bourdieus klasseperspektiv. Observasjonen dreier seg om hvordan digitale læremidler raskt har blitt en del av opplæringen, og dette uten at konsekvensene av digitaliseringen blir ivaretatt på en tilstrekkelig måte. Tidligere var det aviser, TV og radio som filtrerte hvilke nyheter som ble publisert. I dag blir hva som helst publisert, og det er opp til hver enkelt å bedømme om kilden er troverdig eller ikke. Kritisk tenkning har tilsynelatende tatt over for de tradisjonelle medienes rolle som portvakt for hvilke medier som er troverdige. Digitaliseringen av skolen og samfunnet forøvrig har kommet for å bli. Dette gjør at innlæringen av kritisk tenkning blir en motvekt for spredning av falsk og skadelig informasjon. Disse endringene i samfunnet har også ført med seg endringer i det Bourdieu omtaler som *kulturell kapital*, altså tilegnelsen og mestringen av den gjeldende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 152).

Kompleksiteten i begrepet *kritisk tenkning* gjør at begrepet blir vanskelig å få grep om, og dette viser seg også i læreplanene. Skal vi tro Lipman, har myndighetene en jobb å gjøre for å tydeliggjøre for lærere hva *kritisk tenkning* innebærer: «Om skoler skal lykkes med innlæringen av kritisk tenkning, må lærere ha en klar ide av hva det er» (oversatt fra Lipman, 1988, s. 38). *Kritisk tenkning* i et globalt informasjonslandskap kan være utfordrende både for barn og voksne. I denne oppgaven søker jeg derfor, ved hjelp av en aktørorientert klasseteori av skolefeltet, å gi et fruktbart bidrag til begrepsdannelsen.

1.1 Formålsparagrafen

Formålet med opplæringa finner vi under opplæringslovens paragraf §1-1. I opplæringsloven under formålet med opplæringen kommer det frem at «*Elevene og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*» (Lovdata, 2009: §1-1. Formålet med opplæringa). I tillegg omfatter opplæringsloven blant annet at opplæringen skal åpne dører mot verden og fremtiden, og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevene skal også utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livet og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (Lovdata, 2009: §1-1. Formålet med opplæringa). I formålsparagrafen kommer det også fram at *verdiene* er grunnmuren til skolens virksomhet. Det vil alltid oppstå spenninger mellom ulike interesser og syn, derfor er det viktig at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn til å ivareta den enkeltes møte med fellesskapet best mulig. Verdigrunnlaget i formålsparagrafen blir sitert i sin helhet i den overordnede delen av læreplanen i LK20, her blir den også forklart og utdypet. Den omfatter barn og ungdom fra første klasse på barnetrinnet til og med studieforbereidende. Overordnet del omfatter også yrkesfaglige programmer i videregående opplæring, hvor deler av opplæringen foregår i bedrift og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017: s. 2).

I NOU 2019: 23, *ny opplæringslov*, utredet og vurderte opplæringsutvalget behovet for regulering av grunnopplæringens område. Utredningen konkluderte med at dagens opplæringslov med forskrifter er velfungerende på mange måter, men at det også er utfordringer med dagens regelverk. I utredelsen ligger et forslag til en ny opplæringslov, som er ment for å erstatte dagens opplæringslov. I tillegg foreslår utvalget prinsipper for regelstyringen, for å sikre grunnopplæringens langsiktige styringsvirkemiddel (NOU, 2019: 23). Utredningen er sendt til høring, og høringsfristen er 1. juli 2020. Et av de målene for denne oppgaven er å bidra til å belyse behovet for en lovregulering som imøtekommer en del av utfordringene ved digitaliseringens konsekvenser.

1.2 Bakgrunn og problemstilling

Som lektorstudent med sosiologi som masterfag og fremtidig lektor i norsk skole, har det vært viktig for meg å velge et tema som er av personlig interesse og som kan være et fruktbart bidrag til sosiologien. Som student er jeg godt kjent med begrepet kritisk tenkning, og har blitt rutinert på å behandle kilder med et kritisk og analytisk blikk. Jeg ser fram til å jobbe i en digitalisert arbeidsplass i norsk skole. Dette fordi jeg tror digitaliseringen kan gi elevene muligheter til å oppdage og utforske ting, som de ikke ellers ville oppdaget dersom de hadde hatt læreboka som den viktigste informasjonskilden. Innføringen av LK20 og fokuset på kritisk tenkning i opplæringen vil påvirke min fremtidige arbeidsplass og virksomheten til skoler over hele landet. Arbeidet med dette prosjektet har gjort meg oppmerksom på konsekvenser av en digitalisert skolehverdag, som det før coronakrisen ble snakket lite om både blant politikere, eksperter, fagfolk, lærere, foreldre og barn.

Som kommende lærer er det viktig å ha reflektert over hvorfor kritisk tenkning er en viktig del av opplæringen. Den samfunnsmessige relevansen for denne mastergradsoppgaven dreier seg om hvordan innføring og endring i et system skjer, hvilken argumentasjon og vinkling som preger endringene, og hvilke elementer som blir bevart og hvilke elementer som er nye.

Kritisk tenkning er viktig av to årsaker: For det første i forhold til yrke, altså hva en har tenkt å jobbe som. For det andre er kritisk tenkning viktig i forhold til demokrati. Å sette kritisk tenkning under lupen er relevant i den forstand at det påvirker elevenes skolehverdag, lærerens pedagogiske praksis og skoleledelsens ansvarsområder og avgjørelser. Oppgaven søker å finne svar på hvordan kritisk tenkning blir ivaretatt i en digitalisert skole. Det har vært interessant for meg å forstå hvilke prosesser og hvilken argumentasjon som ligger til grunn når deler av skolesystemet endres gradvis. Digitale læremidler har blitt en del av opplæringen, og i denne oppgaven søker jeg å finne svar på om konsekvensene ved digitaliseringen blir ivaretatt i offentlige dokumenter og i samfunnsdebatten forøvrig.

På bakgrunn av min observasjon har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvilken rolle har innlæringen av kritisk tenkning i den digitaliserte skolen?*

Dokumentanalysen tar for seg dokumenter som sier noe om hvordan kritisk tenkning utspiller seg som en nødvendighet i en digitalisert skole. Mer spesifikt ser dokumentene på hvordan konsekvensene av digitaliseringen blir imøtekommet av aktører i og utenfor utdanningssystemet. Dokumentene omhandler både læreplaner og opplæringsloven, samt uttalelser rundt offentlige dokumenter. Dokumentene vil bli analysert i lys av Bourdieus teori som omhandler handling, makt og danning, supplert av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Luhmanns systemteori. Ved å undersøke dokumentene i lys av handling og dannelsesbegrepet, vil det blant annet være mulig å se om aktører ser på kritisk tenkning som en del av en dannelsesreise som del av det å tilegne seg «riktig» *kulturell kapital* (begrepet utdypes i 3.3). Det vil også være mulig å se om argumentasjonen dreier seg om at innlæringen av kritisk tenkning er skolen og lærernes ansvar, eller om det er myndighetene som har ansvaret for å tilrettelegge for innlæringen av kritisk tenkning.

Jeg har valgt meg ut følgende tre forskningsspørsmål for å presisere problemstillingen min:

1. *I hvilken grad aktualiseres kritisk tenkning som en nødvendighet i undervisningen gitt digitaliseringen av skolen?*
2. *Kritisk tenkning kun i sosiologi og samfunnsvitenskapelige fag eller også i andre fag i skolen?*
3. *Hvordan debatteres konsekvensene av digitaliseringen av skolen i forhold til sosial reproduksjon i utdanning, sosial ulikhet og kjønnsforskjeller i offisielle dokumenter og i andre medier?*

1.3 Oppgavens oppbygning

I det første kapittelet presenteres den empiriske observasjon, tema og problemstilling for prosjektet. I kapittel to gjennomgås litteratur basert på temaene som er valgt ut til oppgavens analysedel. Kapittel tre presenterer oppgavens teorigrunnlag som er brukt for å analysere datamaterialet. I kapittel fire presenteres metoden som jeg har valgt til å analysere materialet. Resultat presenteres i kapittel fem, hvor jeg presenterer de ulike synene i dokumentene som omhandler kritisk tenkning og digitaliseringens konsekvenser. Kapittel seks består av en drøftingsdel, som blant annet baserer seg på funn i analysen og teoretiseringsprosessens tredje steg, analyseredskaper. Det syvende kapittelet er oppgavens avslutning, hvor jeg oppsummerer oppgaven og skriver en forklaring som siste steg i teoretiseringsprosessen.

2 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning

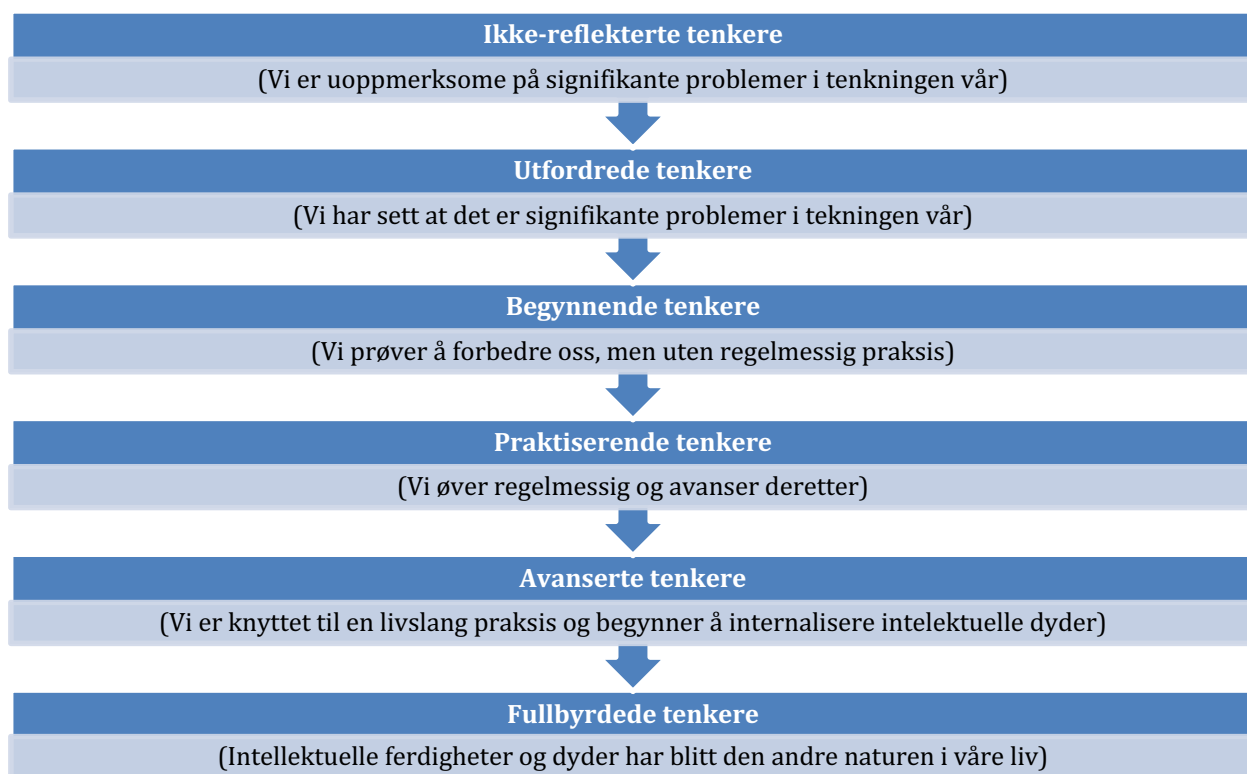
I 1997 meldte Statistisk sentralbyrå at 13 prosent av befolkningen hadde tilgang til internett. I 2000 hadde andelen økt til 52 prosent, og i 2017 var andelen som hadde tilgang til internett 98 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2019a). Generasjonen født før 1980 har vokst opp uten internett, og er kjent med skriftlige kilder i form av leksikon og ordbøker. Denne generasjonen har vokst opp med å se nyheter på statskanalen NRK og lese papiravisen. Den unge generasjonen, de som er født etter årtusenskiftet, har derimot vokst opp med internett. Framveksten av internett har derfor skapt generasjonsskiller i samfunnet vi lever i. Dette gjør at unge i dag ikke har den samme forståelsen for kvalitetssikring av informasjon, som eldre generasjoner. Ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer medfører endringer i samfunnet og i arbeidslivet.

2.1 Kritisk tenkning

Det er mange måter å definere kritisk tenkning på, og det kommer av at begrepet er flertydig og sammensatt. Det kan være en av grunnene til at det er så utfordrende å konkretisere og gi en definisjon på hva kritisk tenkning er. Mange assosierer begrepet *kritisk* eller *kritikk* kun med *negativ* kritikk, men kritikk kan være både positiv og negativ. Grunnet oppgavens omfang vil jeg ikke ha definisjonene av kritisk tenkning i fokus, men jeg vil likevel redegjøre for noen av de anerkjente definisjonene. En av de anerkjente og ofte siterte definisjonene for kritisk tenkning er skrevet av Robert Ennis: «*Kritisk tenkning er reflektert og fornuftig tenkning som er fokusert på bestemmelse for hva en skal tro eller gjøre*» (oversatt fra Ennis, 1985, s. 45).

Richard Paul og Linda Elder i *Foundation for critical thinking* definerer kritisk tenkning som kunsten å analysere og evaluere tankeprosesser med tanke på å forbedre dem. Videre i definisjonen skriver de følgende: «*Kritisk tenking er selvstyrt, selv-disiplinert, selv-kontrollert og selvkorrigerende tenking. Det krever strenge standarder for dyktighet og oppmerksomhet om bruken*» (oversatt fra Paul & Elder, 2020, s. 9). Paul og Elder mener at kritisk tenkning innebærer effektive kommunikasjons- og problemløsningsevner, og at vi er forpliktet til å overvinne vår innfødte egosentrisme (oversatt fra Paul & Elder, 2020, s. 9). Paul og Elder har også laget en modell for seks grader av kritisk tenkning, som jeg gjengitt i oversatt versjon.

Modell 1: Seks grader av kritisk tenkning



(oversatt fra Paul og Elder, 2020, s. 10)

Ennis etablerte definisjon gir en enkel pekepin på hva kritisk tenkning er, mens Paul og Elder spiller kritisk tenkning opp i en retning av psykologi, filosofi og biologi. De forklarer hvordan kritisk tenkning er en livslang praksis, hvor mennesker går fra å ikke være bevisst på egen tenkning til å gradvis bli en fullbyrden tenker. De seks stegene til Paul og Elder tydeliggjør på denne måten hvordan kritisk tenkning må sees som en prosess. For å ivareta opplæringen av kritisk tenkning må elevene gradvis bli kjent med seg selv som kritiske tenkere. Definisjonene gir ingen pekepinn på når kan et barn gå fra å være *ikke-reflekterende tenkere* til å bli *utfordrende tenkere*. Det kan være noe å tenke på, da det ikke er sikkert at barn har forutsetninger for å tenke kritisk før en viss alder.

2.2 Rammer for opplæringen

Læreplanene utdyper opplæringsloven, og består av flere ulike deler. Blant annet består læreplanene av en overordnet generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner i ulike fag og fag- og timefordelingen. Læreplanen er et av de viktigste verktøyene læreren har i arbeidshverdagen. I 2006 ble den første digitale læreplanen i norsk skole innført i LK06. Før 2006 fantes læreplanen kun i papirform. I LK20 blir læreplanen satt i en ny digital læreplanstruktur, hvor de ulike delene av læreplanen blir satt i sammenheng med hverandre. Dette er et verktøy som er ment for å kunne effektivisere læreres arbeidshverdag, både når det kommer til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning.

Lærerrollen er i endring, og en av lærerens viktigste oppgaver er å forberede elevene på det samfunnet som møter dem. Lærerrollen påvirkes av lærerplanen, ledelsen, kollegaer, elever, foreldre og samfunnet forøvrig. Læreren har historisk sett blitt beskrevet som en kultur og dannelsesbærer og en autoritet i samfunnet, men i dag blir læreren i større grad sett på som en ekspert på undervisning. Utviklingen har bidratt til å endre betingelsen for lærerens rolle og utøvelsen av den (Kunnskapsdepartementet, 2016a). I Stortingsmelding 28 (2015-2016) fokuseres det på at opplæringen må omfatte at elever lærer å benytte seg av den nye teknologien. Skolen danner grunnlaget for inngang til akademisk og videre yrkesliv, og er med på å ruste elevenes møter med fremtiden. I Stortingsmeldingen *Humaniora i Norge* fra 2017 kommer det frem at lærebøker historisk sett har betydd mye i norsk skole. Sammen med digitale læremidler spiller læreboka en viktig rolle som kunnskapskilde i undervisningen, og har også betydning for hvordan lærere strukturerer undervisningen. Dette gjelder også i skolen selv med de moderne læreplanene og kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Når jeg skal i gang med å se på hvordan kritisk tenkning blir definert i læreplanen, er det interessant for meg å se om definisjonene er i tråd med etablerte definisjoner.

2.2.1 Kritisk tenkning i læreplanenes overordnede del

Noe som kanskje ikke mange er klar over, og som jeg ble observant på underveis i forskningsprosjektet er at *den generelle delen* i LK97 og LK06 er den samme. Formuleringene av kritisk tenkning i LK97 og LK06 er noe begrenset, men under kapitlet *Kritisk sans og skjønn* i den generelle delen av læreplanen fremgår det blant annet at «Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke

holder» (Kunnskapsdirektoratet, 2015). Kunnskapsdepartementets definisjon i LK97 og LK06 har noen likhetstrekk med definisjonen til Ennis (1985), da hans definisjon også vektlegger bestemmelsen for hva en skal tro eller tenke. Paul og Elder (2020) presenterer kritisk tenkning som en prosess, men det gjør ikke Kunnskapsdepartementet i særlig grad i LK97 og LK06.

I LK20 har den generelle delen fått ny drakt, med nytt innhold og nytt navn: *overordnet del*. I den kommende læreplanen har Kunnskapsdirektoratet plassert kritisk tenkning som del av et eget kapittel: *kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Kunnskapsdirektoratet skriver følgende om kritisk og vitenskapelig tenkning: «*Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer*» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). På dette punktet minner Kunnskapsdepartementets definisjon i LK20 om Ennis (1985), fordi han også beskriver kritisk tenkning som *reflektert og fornuftig* tenkning.

I tillegg kommer det i overordnet del i LK20 fram at opplæringen skal skape en metodeforståelse som benyttes for å undersøke om virkeligheten må tilpasses det som studeres, og at metodevalg påvirker det vi ser. «*Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis*» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elevene skal, ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles, og forstå at deres egne oppfatninger er ufullstendige eller feilaktige. Opplæringen må respektere den etablerte viten, samtidig som den kreative og utforskende tenkningen bevares. I tillegg skal opplæringen bidra til at elevene utvikler sine evner til å foreta etiske vurderinger og jobbe ut ifra etiske problemstillinger. Kritisk tenkning og etisk bevissthet bidrar, ifølge Utdanningsdirektoratet, til at elevene utvikler god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

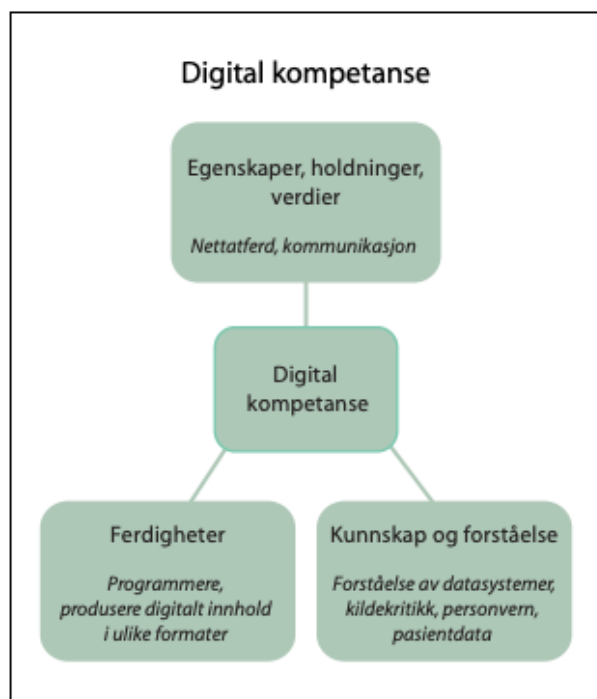
Det gjør seg tydelig at Kunnskapsdepartementets definisjoner av kritisk tenkning, både i LK97, LK06 og LK20, virker å være i tråd med den vel etablerte teorien til Ennis (1985). Definisjonene til Kunnskapsdepartementet tydeliggjør i liten grad at kritisk tenkning må sees som en prosess, slik Paul og Elder (2020) har skissert opp.

2.2.2 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet

De fem grunnleggende ferdighetene er *lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter*. De grunnleggende ferdighetene er ulike i ulike fag, men er ikke inndelt i nivåer etter ulike trinn. I fag som er gjennomgående gjennom hele opplæringen, som norsk, gym og engelsk, gjelder de samme målene for de grunnleggende ferdighetene for elever fra 1. klasse til 3. året på videregående. Beskrivelsene for ferdighetene skal dermed i noen fag dekke hele opplæringen. Ferdighetene skal kunne være en veileder helt fra eleven tar steget fra barnehagen, til eleven er voksen og neste steg er å begynne å jobbe eller studere.

Noe kanskje ikke så mange er klar over er at Utdanningsdirektoratet bruker begrepet «*digitale ferdigheter*» for det samme som Kompetansebehandlingsutvalget (KBU) bruker begrepet «*digital kompetanse*» for. Sett bort i fra ulik begrepsbruk, samsvarer de to definisjonene med hverandre ifølge den offentlige utredningen *Fremtidige kompetansebehov II — utfordringer for kompetansepolitikken* (NOU, 2019: 2). Modellen nedenfor viser KBUs definisjon av digital kompetanse:

Modell 2: Digital kompetanse



(KBUs definisjon; gjengitt i NOU, 2019: 2, s. 22)

I definisjonen til KBU blir det tydeliggjort at digital kompetanse består av tre hovedområder: Ferdigheter; kunnskap og forståelse; og egenskaper, holdninger, verdier (gjengitt i NOU, 2019: 2, s. 22). KBUs definisjonen tydeliggjør hvordan *digitale ferdigheter* i form av programmering og produsering av digitalt innhold, kun er ett av tre områder som den digitale grunnleggende ferdigheten består av.

Som vist i modellen, ser vi også at kritisk tenkning inngår i *digital kompetanse/ferdigheter*. Digitale ferdigheter blir av Utdanningsdirektoratet klassifisert i fem ulike grupper: Bruke og forstå; finne og behandle; produsere og bearbeide; kommunisere og samarbeide; og utøve digital dømmekraft. Ferdighetene til elevene kan i disse fem gruppene deles i nivåer fra 1 til 5 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan minne om Paul og Elders modell av seks grader av kritisk tenkning, bare at Utdanningsdirektoratets modell er mer forenklet og delt i fem ulike kategorier.

2.2.3 Fagfornyelsen, men hva er fornyet?

Utdanningsdirektoratet har i LK20 gitt samfunnsfag et særlig ansvar for at elevene utvikler et *digitalt medborgerskap*. Dette omfatter at elevene allerede fra første trinn skal bruke nysgjerrigheten sin til å utforske og reflektere over samfunnet de lever i (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Fra før av er samfunnsfag et fag som vektlegges i innlæringen av kritisk tenkning, fordi faget blant annet omhandler viktige samfunnsspørsmål omkring verden vi lever i. En annen ting er at faget er mer åpent for drøfting, enn de fagene hvor en kan sette to streker under svaret.

I den nye læreplanen har Kunnskapsdepartementet gitt *dybdelæring* en stor rolle for å sikre at elever i norsk skole utvikler kompetanse til å tilegne seg dyptgående kunnskap om ulike tema på tvers av fag. Fordypning i et tema over lengre tid er ikke tilstrekkelig dybde, fordi elevene skal også oppnå å utvikle varig kunnskap og forståelse innenfor tema. Dybdelæring krever at elevene setter kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. På denne måten oppnår elevene en forståelse av faget, og kan motivere elever til å lære mer. I tillegg har Kunnskapsdepartementet utvidet *kompetansebegrepet*, til at elevene nå også skal bruke det de har lært til å lære nye tema. I en evaluering av LK06 kom det frem at det ikke var nok tid til dybdelæring i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

Kjerneelementer er et begrep som Kunnskapsdepartementet har implementert i den nye læreplanen i LK20, kjerneelementene skal fremheve det viktigste elevene skal lære i hvert enkelt fag. LK20 legger stor vekt på tverrfaglig kompetanse, noe som er nytt sammenlignet med LK06. Kunnskapsdepartementet skriver at gjennom *tverrfaglige tema* skal skolen legge til rette for at elevene skal kunne trekke sammenhenger på tvers av fag og i ulike tema. De tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* står særlig i fokus. Temaene tar for seg nasjonale og globale samfunnsutfordringer som krever innsats og engasjement fra enkeltmennesker og fellesskapet. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom å jobbe med problemstillinger på tvers av fag. På denne måten skal elevene forstå hvordan vi kan finne løsninger og sammenhenger på utfordringer og dilemmaer gjennom kunnskap og samarbeid. Målet er at de tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene forstår og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tverrfaglige tema er ikke obligatorisk, men et verktøy læreren kan velge å benytte seg av.

Forkunnskap er en forutsetning for å kunne lære seg å tenke kritisk. Både *dybdelæring*, det nye *kompetansebegrepet*, *kjerneelementer* og *tverrfaglige tema* er begrep som bidrar til å forklare læring som en prosess. Dybdelæring og kompetansebegrepet har elementer som overlapper og samsvarer med hverandre. Begge begrepene omfatter det at elevene skal forstå det de har lært. Å forstå er noe annet enn å gjengi fakta eller å utføre noe innøvd. Det å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter er sentralt i begge begrepene, og dette gjøres ved å trene på å bruke det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner. Å lære å lære er noe som også står sentralt i både kompetanse og dybdelæring, og elevene må også kunne reflektere over egen læring. Kompetanse er målet for opplæringen, og dybdelæringen er en nødvendig forutsetning for kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er likevel viktig å huske på, som dosent emerita ved OsloMet, Beate Børresen, påpeker i tidsskriftet *Bedre Skole*, at selv om en undersøker noe grundig, kan vi ta feil. Ikke fordi det ikke finnes noe rett og galt, men fordi vi ikke kan forstå alt. Børresen påpeker også at fornuften vår er begrenset, «... *men vi kan og skal gå dypere enn tingene slik de ser ut ved første øyekast*» (Børresen, 2020, s. 81).

Hvis vi ser på hvordan kritisk tenkning blir forklart, nevner både Ennis (1985) og overordnet del i LK20 at en skal bruke *fornuften* for å bli kritiske tenkere. Fornuft er et normativt begrep. Fornuften kan dermed variere fra elev til elev, alt etter hvordan kulturell kapital eleven er sosialisert inn i. Dette betyr at fornuften kan være ulik for elever med ulik sosial bakgrunn.

Fornuft henger sammen med det vi har lært i oppdragelsen, så vel som intelligens. Det som kan være fornuftig for en kan være ufornuftig for en annen, både med tanke på hva vi har blitt oppdratt til eller har muligheten til å forstå. Fornuften beregnes av vår egen kulturelle kapital, familiens ressurser og skolen barnet går på. Betyr dette at ikke alle elever vil ha forutsetningene for å kunne utøve kritisk tenkning? For noen barn vil det være fornuftig å kopiere en kilde som sier omtrent det eleven har fått i skoleoppgave. Dette er tidsbesparende, og kan i noen tilfeller (gitt at læreren ikke oppdager det) være lønnsomt i form av en god karakter (for eksempel på en muntlig framføring). Det er ikke alle lærere som har forutsetninger til å avsløre plagiat heller, og nye måter å fuske på er stadig i utvikling.

Det er fornuftig å lytte til myndighetenes råd, som for eksempel røykeslutt, å unngå snøskredutsatte områder eller sosial distansering nå under coronakrisen. En trenger ikke være intelligent for å forstå dette, men noen velger å ikke være kritiske og ta lærdom. Dette har ofte assosiasjon med formell utdanning og som del av dannelsesreisen. Barn og ungdom mangler gjerne evnen til å kjenne igjen og forstå egne og andres følelser. Dette gjør det vanskelig for dem å oppdage hva som er fake news gjennom logiske brister. Det er viktig å lese flere aviser om samme sak, for eksempel å lese aviser med ulike politiske ståsteder. For å kunne vurdere hva en skal tro på og ikke, må en gjerne ha gode allmennkunnskaper. Det er det ikke alle som har, og det ser vi eksempler på i nettdebatter hvor mennesker med sterke meninger basert på en ukritisk tilnærming til «fakta».

Som Børresen påpeker kan vi ikke «... *nøye oss med bare å konstatere at «folk er forskjellig», «det er mange måter å leve på», «enhver er salig i sin tro» og «vi er enige om å være uenige»*» (Børresen, 2020, s. 81). Eksempler på meningssyn med ukritisk tilnærming er vaksinemotstandere og de som tror at jorda er flat. Kjendiser og folk en skulle tro hadde god forstand kan tro på dette, og det bryter med den rådende vitenskap, rasjonalitet og modernitet som samfunnet vårt er tuftet på. Kjendiser promoterer aktivt sine ideer, også til barn som følger de. Andre og mer ekstreme eksempler på dette er selvradikaliserte mennesker som blir drapsmenn, som etniske nordmenn som konverterer og reiser til Syria for å krige for IS. Dette er eksempler på hvor ille det kan gå uten tilstrekkelig kritisk tenkning og allmennkunnskaper, og illustrer alvoret av innlæringen av kritisk tenkning.

2.3 Sosiologi og filosofi som bidragsyter til kritisk tenkning

Ofte blir de *psykologiske* sidene ved kritisk tenkning lagt vekt på, og har gjerne problemløsning, det å være skeptisk eller tvile – samtidig som en skal bry seg om og respektere andre. Børresen mener at behovet for dialog og samarbeid blir ignorert. Det er ifølge Børresen lett å redusere kritisk tenkning «... *til logikk, form og ferdigheter, altså en teknikk som skal hjelpe med å håndtere tvilen; eller det kritiske snevres inn til kildekritikk*» (Børresen, 2020, s. 82). En av grunnene til dette, og som Børresen påpeker, er at kritisk tenkning ofte blir sett i sammenheng med kildekritikk i læreplanen (Børresen, 2020).

Sosiologi setter teori, metode og empiri i fokus, dette gjør at sosiologien er en god kandidat til å bidra til den kritiske danningen av elever i norsk skole. Det er først i videregående skole vi finner *sosiologi og sosialantropologi* som et valgfag elevene kan velge på VG2 og VG3. Filosofi kan også, som Børresen påpeker, bidra til å legge vekt på det *filosofiske* med det *kritiske*. Dette ved å vektlegge at tenkning, det å bruke sin fornuft, omhandler det å fremme det gode. På linje med det som Sokrates, Platon og Arisoteles la vekt på; si det som sant er, og gjøre det som rett er (Børresen, 2020). Sosiologi, filosofi og academia forøvrig er kritiske til det venstre- og høyreekstreme politiske ideologier, og bidrar til å styrke demokratiet. Frihet, likhet og åpenhet skaper aksept rundt tema som homofili, kvinners rettigheter og minoritetsbefolkningens rettigheter. På denne måten kan kritisk tenkning virke som en viktig bidragsyter til innlæringen av kritisk tenkning i opplæringen, og dermed også den demokratiske dannelsen i samfunnet.

George Ritzer (1975) beskriver sosiologi som et fler-paradigmatisk fagområde, hvor de ulike retningene står i opposisjon til hverandre. Han peker på at det ikke finnes «en sosiologi», noe som har ført til en faglig uenighet innad i sosiologien, både teoretisk og metodisk (Ritzer, 1975). Brookfield, Sloan og Williams (2017) skriver i sin artikkel at de frykter et kvantitativt underskudd i sosiologien i Storbritannia. Artikkelen setter lys på hva studenter og sosiologer tror sosiologi er. Dette underskuddet kommer til uttrykk gjennom negative studentholdninger rundt kvantitative metoder. Forfatterne av artikkelen peker på en mangel på kunnskap på dette området, samtidig som det gjennomføres få kvantitative undersøkelser og publisasjon av forskning basert på kvantitative metoder. Dette mener de vil kunne ha konsekvenser for fremtiden hos disiplinen. Artikkelen foreslår to hovedkategorier av sosiologi, og forfatterne av artikkelen skiller mellom en «analytisk»- og en «kritisk» tilnærming til faget.

Storbritannias sosiologi har en kritisk tilnærming til sosiologi, noe forfatterne av artikkelen mener svekker den analytiske tilnærmingen til sosiologi. Et tydelig splittet fagmiljø som Ritzer og Brookfield et al. skildrer om amerikansk og britisk sosiologi, finner vi ikke på samme måten i Norge. Norsk sosiologi er empirisk orientert, og i utgangspunktet positivistisk. Evalueringen av sosiologi fra 2010 konkluderte med at nivået på den norske forskningen var høy, men hadde sine svakheter med at utviklingen av ny teori og metode var svekket. I evalueringen av sosiologi fra 2018 ble det konkludert med at arbeidet for å styrke teori og metode virket å være en suksess (Bergmark, 2018). Sosiologi brukes mye i norsk forvaltning, både med tanke på å påvirke utredning og gjennom jobber i byråkratiet, til forskjell fra i Storbritannia og andre land hvor faget kan bli sett ned på av enkelte. I andre land er faget politisert, og knyttes gjerne for sterkt til politikk og da særlig venstresiden, miljøbevegelser og lignende. Sosiologi er i Norge et akademisk fag, og en finner også sosiologer som jobber i privat sektor. Jorge Jensen som har hovedfag i sosiologi, er en av dem. Han jobbet først i Storebrand (bank og forsikring), før han i mange år har vært direktør i Forbrukerrådet. Harald Eia er komiker og sosiolog, og Kjetil Rolness er artist og selvstendig næringsdrivende skribent i flere riksdekkende aviser. Begge underskriver sine innlegg som sosiolog, som gir de legitimitet som samfunnsdebattanter. Sosiologi har således en viktig rolle i offentligheten i Norge. Tidligere var sosiologi også et embedsstudie på linje med annen høyere utdanning, mens i dag henger embeds-tittelen mer igjen med for eksempel psykologi og jus.

Ved NTNU motsetter studentene seg Ex.phil. Fagansvarlig for NITO-studentene, Ole Marius Svendsen, skriver i et innlegg i Morgenbladet at Ex.phil. ikke lengre er et tilstrekkelig verktøy for å utvikle kompetansen for å reflektere over etiske problemstillinger. Han mener at et samlefag for klima, miljø, bærekraft, etiske og moralske spørsmål ikke kobler kunnskapen godt nok til studienes faglige profil. I tillegg skriver han at den beste måten å skape læringsutbytte innen etikk og moral er å stille kritiske spørsmål og vurdere de langsiktige konsekvensene av teknologien som man selv er med på å lage (Svendsen, 2018).

Rasjonalisering av økonomi og innsparing på seminarvarianter av Ex.phil. ved Universitetet i Oslo, fører til at kritisk tenkning blir nedprioritert. Ex.phil. har historisk sett inngått i de fleste studieretninger på universitet. Målet med faget er at studentene skal bli bevisst rundt vitenskapens grunnproblemer, samt å bli trent i kritisk og selvstendig tenkning. Emnet utgjør for de fleste studiesteder 10 studiepoeng. Innsparingen av seminarvarianten på UiO vil svekke oppfølgingen av studenter, men vil føre til at penger blir spart (Arnesen & Schei, 2019).

2.4 Forskning på kritisk tenkning og digitalisering

I Norge er det enda ikke publisert forskningsprosjekt som angår kritisk tenkning eller digitalisering i skolen direkte. CritLit er et pågående forskningsprosjekt som kartlegger arbeidet med kritisk lesing og tekstskaping i skolen i dag, og hvordan elever praktiserer kritiske tilnærminger i skolearbeid. Studier har vist at oppgaver i norske lærebøker ofte oppfordrer til at elevene skal finne «rett svar» i teksten, og at elevene i liten grad blir oppfordret til kritisk lesning. På denne måten gir lærebøkene elevene inntrykk av at saktekster gir nøytrale og entydige framstillinger av verden, noe som ikke alltid er tilfelle (Veum, 2020). DigiGen er et forskningsprosjekt som ser på hvordan digitaliseringen påvirker barns hverdagsliv. Prosjektleder Halla B. Holmarsdottir påpeker at vi allerede vet litt om digitalisering i skolen og om risikoatferd hos barn og unge på nett. Det vi vet lite om er barn og unges digitale hverdagsliv og hvordan teknologi er medvirkende til å forme livet deres. Målet for forskningsprosjektet er å innhente informasjon om hvordan teknologi påvirker barn og unge hjemme, på skolen og på fritiden. Forskningsprosjektet søker også å finne svar på hvordan teknologien påvirker unges digitale medborgerskap. Teknologien gjør at grensene mellom de ulike arenaene i barns liv ikke lengre blir like tydelige (Larsen, 2020).

En rapport om tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), på vegne av Kunnskapsdepartementet, ser på hvordan kjønnsforskjellene kommer til syne i skolen. Gutter er overrepresentert i flere negative statistikker i utdanningsløpet ifølge internasjonal forskning. Både blant elever med lese- og språkvansker og blant elever som ikke fullfører skolen på normert tid er gutter overrepresentert. Dette kan få store konsekvenser for mulighetene senere i livet. Kjønnsforskjellene skilles mellom individuelle, strukturerte og skolerelaterte faktorer. Hvor de individuelle faktorene tar for seg både kognitive og psykologiske ikke-kognitive ferdigheter. Med skolerelaterte faktorer menes forhold ved skolen, og strukturelle faktorer knyttes til forhold utenfor skolen (Wollscheid, Hjetland, Rogde, & Skjelbred, 2018).

PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at 26 prosent av guttene og 12 prosent av jentene er på de laveste nivåene i lesing. Hver fjerde gutt ligger under det OECD omtaler som en kritisk grense for lesing for å kunne delta i videre utdanning og jobb. På disse nivåene kan elevene

forstå og lese enkle tekster, men vil ha problemer med lange og mer komplekse tekster (Tønnessen, 2019). Finske elever presterer vesentlig bedre enn norske elever. Estland, Irland og Polen er også blant landene som gjør det best i lesing (Iversen, 2019). Da resultatene fra PISA-undersøkelsen ble presentert 3. desember 2019, sa daværende Kunnskapsminister, Jan Tore Sanner, at Kunnskapsdepartementet må hente inn kunnskap om hvordan digitalisering påvirker leseopplæring, lesing og leseforståelsen (Tønnessen, 2019). Resultatene fra PISA-undersøkelsen forteller oss dermed at leseferdigheten er en del av opplæringen som bør vektlegges for å oppnå at elevene blir kritisk dannet.

Nivået på matematikk synker også, og dette er noe det settes fokus på. På universitetet blir det for eksempel satt opp ekstraundervisning, i form av forkurs for studenter som skal ta sivilingeniør-utdannelse. På lektorstudiet må en nå ha 4 i matematikk og 3 i norsk for å komme inn. Leseopplæring blir ikke prioritert på samme måte på norske universitet, det finnes ingen forkurs en kan ta for å bli en bedre leser og skriver. I rapporten «*Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*» fra NIFU, kommer det frem at studenter som kommer rett fra videregående til høyere utdanning er for dårlige i faglig og akademisk skriving. Studentene mangler ferdigheter til å lese store mengder tekst, har dårlig språk og er svake i kritisk tenkning (Lødding & Aamodt, 2015).

2.5 Mediestatistikk

I Norsk mediebarometer 2018 presenterer Statistisk Sentralbyrå resultatene fra en undersøkelse av menneskers mediebruk i 2018. Publikasjonen er del av en spørreundersøkelse hvor 1761 personer fra 9 til 79 år deltok. I undersøkelsen kommer det fram at 60 prosent av deltakerne ser på TV daglig, og 37 prosent av de som svarte ser på videomedier hver dag. 30 prosent svarer at de leser avisen hver dag. 91 prosent svarer at de bruker internett daglig (Schiro, 2019).

I en rapport om *IKT i skolen* fra SINTEF kommer det frem at elever bruker datamaskin og nettbrett mer i undervisningen enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Medietilsynet har publisert den første delrapporten i studien *Barn og Medier 2020*, hvor cirka 3.400 9-18 åringer fra 51 skoler over hele landet har deltatt (2020). Statistikken i rapporten viser oss hva barn og unge er opptatte av når de er på sosiale medier, og kartlegger barns vaner på sosiale

medier. Dette kan være nyttig å ta med seg inn i skolehverdagen. I rapporten kommer det frem at 90 prosent av 9 til 18-åringer er på ett eller flere sosiale medier. 95 prosent av barn og unge i den samme aldersgruppen bruker YouTube, 80 prosent er på Snapchat, 65 prosent er på TikTok og 65 prosent er på Instagram. Omlag halvparten av barn og unge bruker Facebook. I aldersgruppen 13 til 18 år har 34 prosent sett innhold eller diskusjoner som har vist måter å være svært tynne på, og av disse er et betydelig flertall av jenter i alle aldersgrupper. 43 prosent av 13 til 18 åringer har sett innhold eller diskusjoner hvor skremmende eller voldelige bilder ble vist, for eksempel av mennesker som skader andre mennesker eller dyr. I denne aldersgruppen har 43 prosent sett innhold i diskusjoner med hatmeldinger som angriper bestemte grupper eller enkeltpersoner. Jenter i aldersgruppen 13 til 14 år og 17 til 18 år har i større grad enn gutter på samme alder sett denne type hatmeldinger (Medietilsynet, 2020).

2.6 Sosial ulikhet i utdanning

Helland (2006) skriver i sin artikkel at verdien av å ta utdanning kan inflatere når flere og flere tar høyere utdanning. Noen utdanninger gir kvalifikasjoner til prestisjeyrker, makt eller rikdom, men dette gjelder ikke alle utdanningsgrupper. Forskjellene mellom de ulike utdanningsgruppene blir dermed viktigere. I artikkelen setter Helland opp hypoteser som ser på hvordan foreldres utdanning kan påvirke barnas utdanningsvalg. Om dette er tilfellet, vil barna velge utdanning etter foreldrenes klasse, og på denne måten vil det kunne oppstå forskjeller innad i den høyt utdannede middelklassen. Valget av utdanningsretning skaper en variasjon innad blant middelklassen, som kan skape eksempelvis en lav og høy middelklasse etter type av utdanning. Som eksempelvis innenfor helse- og omsorg, hvor sykepleierutdannelsen er 3-årig og legeutdannelsen er 6 år (Reisel, Teigen, & Bråten, 2014). Lengden på utdannelsen vil kunne ha innvirkning på hvordan jobber en kvalifiserer til og påvirker også dermed lønnsnivået. Helland (2006) finner at noen utdanninger kvalifiserer for lederposisjoner langt oftere enn andre. Han tyder det dit hen at sosial bakgrunn vil kunne påvirke fordelingen av inntekt og innflytelse via utdanningssystemet. Utdanningssystemet fører til en sosial reproduksjon av sosiale forskjeller, både gjennom oppnådd utdanningsnivå og valg av utdanningsretning (Helland, 2006).

Hvordan type utdanning som velges er kjønnssegregert, og det å velge utradisjonelt henger gjerne sammen med sosial bakgrunn. Det er forskjell på å bli sykepleier og ingeniør i forhold til lønn og om en jobber innenfor offentlig eller privat sektor, selv om begge krever tre års høyskoleutdanning. I Norge er det stor grad av sosial reproduksjon i utdanning. Grunnskolepoeng kan sees i sammenheng med videregående poeng og fullføring av videregående skole. Det samme gjelder fullføring av høyere utdanning og type utdanningsretning, gitt foreldrenes utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå, 2020).

2.7 Kjønn- og klasseforskjeller i utdanningsvalg

Ifølge Statistisk sentralbyrå var gjennomsnittet etter fullført grunnskole 41,9 grunnskolepoeng i 2019. Fordelt på kjønn var jenters gjennomsnitt 44,3 poeng og gutters gjennomsnitt 39,7 poeng. Dette viser at det er kjønnsforskjeller når det kommer til karakterer i grunnskolen. I tillegg spiller foreldres utdanning inn på grunnskolekarakterene. Elever med foreldre som har fullført grunnskolen eller ingen fullført utdanning hadde i snitt 35,6 grunnskolepoeng. Elevene som har foreldre som har fullført 4 år eller mindre høyere utdanning hadde i snitt 43,6 grunnskolepoeng. Elevene som har foreldre som hadde fullført høyere utdanning på 5 år eller mer hadde 46,7 grunnskolepoeng i snitt. Dette utgjør over en karakter i forskjell for barna med foreldre uten utdanning og barn av foreldre med høyere utdanning på 5 år eller mer (Statistisk sentralbyrå, 2019b). Dette viser en klar *sosial gradient* som fører til sosial reproduksjon av klassebakgrunn, assosiert med foreldrenes utdanningsnivå og kulturelle kapital. Grunnskolepoengene legger føringer for hvilken videregående utdanning elevene kommer inn på eller velger å ta, og dermed legger det også føringer for hvilken utdanning elevene velger å ta.

Ifølge en rapport fra Statistisk Sentralbyrå tar flere kvinner enn menn høyere utdanning i Norge. Likevel er det menn som har høyest inntekt. I 2018 var gjennomsnittet av bruttolønna til kvinner 382 000 kr, mens for menn var gjennomsnittet 550 300 kr. Lønnsforskjellen kan i hovedsak tilskrives deltid versus heltidsarbeid og det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet. Helse- og sosialtjenester og utdanning er yrkesgruppene flest kvinner jobber i, og disse yrkesgruppene er også dominert av kvinner. Flest menn jobber i industrinæringene og bygg- og anleggsvirksomhet. Statistikken viser at det fortsatt er flere menn enn kvinner som er ledere, og slik har det historisk sett også vært (Jensberg, Mandal, & Solheim, 2012).

Omlag 70 prosent av kvinner jobbet i offentlig sektor i 2018, mens bare omlag 30 prosent av menn jobbet i offentlig sektor. Flest lederstillinger finner vi i privat sektor, og her er andelen mannlige ledere størst. I offentlig sektor er andelen kvinnelige ledere størst, men her er det også færre lederstillinger (Hamre, 2019). Prosentandelen med utdanning på 4 år eller mer ligger på 9,5 prosent for kvinner og 10,6 prosent for menn i 2018. Dette til forskjell fra 10 år tidligere, i 2008, hvor andelen kvinner med utdanning på 4 år eller mer kun var 5 prosent, mot 8,2 prosent for menn. Dette forteller oss at kvinner i større grad tenderer til å studere lengre, mens kurven for menn ikke øker like mye som for kvinner. Andelen kvinner som har kort høyere utdanning med under 4 års varighet ligger på 28,7 prosent, mot 19,5 prosent for menn (Hamre, 2019).

3 Teori

Det teoretiske rammeverket for analysen tar utgangspunkt i Pierre Bourdieu sin klasseteori. Gjennom å presentere og bygge videre på Bourdieus teori om handling, makt og dannings, vil jeg allerede tidlig i analysen kunne finne fruktbare poeng som jeg kan bygge videre på. Jeg har også valgt å benytte meg av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, for å belyse hvordan læring kan sees på som noe en gjør i fellesskap. I tillegg har jeg benyttet Luhmanns teori om funksjonell differensiering for å forstå hvordan det moderne samfunnet henger sammen. I siste del av teorikapittelet vil jeg presentere forstudiet til teoretiseringsprosessen. En tidlig teoretisering består av en prosess med prøving og feiling, og teoretiseringen vil kunne gi meg ny innsikt i det feltet jeg skal studere. Swedberg poengterer at det er mulig å starte et nytt forskningsprosjekt ved å gjøre en forstudie. Hensikten med forstudiet er å undersøke om det vil være mulig å oppdage noe nytt. Swedberg mener det er både forsvarlig og nyttig å starte et forskningsprosjekt med en forstudie (Swedberg, 2016). Teoretiseringsprosessen presenteres i sin helhet i metodekapittelet.

3.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori

En av de mest anerkjente læringsteoriene er utviklet av psykologen Lev Vygotsky. Han forklarer læring gjennom et *sosiokulturelt perspektiv*. Vygotsky forsto utvikling som et resultat av flere utviklingsprinsipper, og gjennom livet mente han at ulike prinsipper gjorde seg gjeldende. *Språket* var ifølge Vygotsky en av de viktigste redskapene for læring. Gjennom språket utvikles kunnskap, holdninger, verdier og ideer i samhandling med andre mennesker (Imsen, 2014, s. 188). Vygotsky presenterer to nivåer. Hvor det første nivået er det elevene kunne klart med hjelp og støtte, mens det andre er hva elevene kunne klart alene. Det elevene kunne klart alene omtaler Vygotsky som *det aktuelle utviklingsnivået*. Nivået eleven kan være i stand til å oppnå i samhandling med andre kaller Vygotsky *den nærmeste utviklingssonen* eller *den proksimale utviklingssonen* (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68). Gjennom å vise eller forklare hvordan noe skal gjøres, blir lærere og medelever den medierende hjelperen for elevene i skolehverdagen. I privatlivet er det familie, og da gjerne nærmeste familie, som blir den medierende hjelperen for elevene. Teorien til Vygotsky signaliserer at alle har potensial til å utvikle seg. For at elevene skal få mest mulig ut av undervisningen, må læreren skjønne hvilke nivå elevene er på. Læreren må ifølge Vygotsky kunne tenke seg inn i elevenes tankeverden (Bråten, 1996, gjengitt i Imsen, 2014, s. 193).

Vygotsky mente at læring skjer i samhandling og dialog med mennesker som er mer kompetente enn den som skal lære. Det er ikke meningen at læreren skal gi fullstendige forklaringer eller oppskrifter, men heller fungere som en veileder i elevens læringsforsøk (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 79). Dette kaller Bruner (1985) for *scaffolding* eller *stillas* (gjengitt i Lyngnes & Rismark, 2014, s. 70). Hensikten er å vise hvordan en kan nå lengre og øke rekkevidden på arbeidet. Læreren bygger elevene et stillas, som de kan støtte seg til i læringsforsøkene. Ifølge Bruner kan elevene gjennom stillasbygging lære noe de ikke kunne fra før. På denne måten fungerer stillaset som et kognitivt reisverk hvor eleven kan utvikle seg, og stillaset fjernes gradvis når eleven klarer seg selv (Bruner, 1985, gjengitt i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70). Hvis vi tar utgangspunkt i at stillasbygging også fungerer på innlæringen av kritisk tenkning, vil elevene ha behov for mye hjelp og støtte i starten, før de gradvis lærer seg å stå på egne ben i den uendelige tekstverden som finnes på nett.

3.2 Luhmanns systemteori

Ved å bruke Niklas Luhmanns forståelse av funksjonell differensiering, forsøker jeg her å forstå kritisk tenkning som del av et felles samfunnsansvar. Luhmann setter ikke aktør/struktur-problemet i fokus, men mener heller at vi må starte på nytt og lage en ny teori (Joas & Knöbl, 2009, s. 249). Gjennom begrepet differensiering, forklarte Luhmann hvordan det kommuniseres innenfor en bestemt samfunnstype. Luhmann mente at det moderne samfunnet var funksjonelt differensiert. Med funksjonell differensiering mente at det moderne samfunnet ikke hang sammen. Dermed utgjør ikke samfunnet *en* helhet som styrer og regulerer de ulike delene i samfunnet. Samfunnet deles opp i en rekke systemer, og hvert system ivaretar en egen avgrenset funksjon i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 239-240).

3.3 Bourdieus konfliktteori

Bourdieu forklarer hvordan *kapital* oppstår når det er kamp om knappe ressurser. Kapital gir makt som kan brukes til å anskaffe fordeler i det sosiale livet. Bourdieu deler opp i tre hovedformer av kapital; *økonomisk, kulturell og sosial*. Den økonomiske kapitalen består av alle former for økonomiske ressurser som kan gi økonomisk avkastning. Den kulturelle kapitalen omfatter å tilegne seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet. Den sosiale kapitalen omfatter en persons tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper. For

å beskrive en arena innenfor det sosiale rom bruker Bourdieu begrepet *sosiale felt*. Bourdieu mente at samfunnet besto av mange sosiale felt, og at det hele tiden dannes nye felt. I hvert sosiale felt er det den feltspesifikke kapitalen som gjelder, og hvert felt har sin egen type kapital (Joas & Knöbl, 2009, s. 378). Ifølge Bourdieu forårsakes konflikt i sosiale felt av to ting. For det første vil alle tilegne seg mest mulig av den gjeldende kapitalen, og for det andre ønsker mennesker å redefinere hva den gjeldende kapitalen omfatter (Aakvaag, 2008, s.156).

Kulturell kapital er et begrep som samlet sett beskriver det åndelige og materielle utviklingsnivået hos enkeltmennesker, grupper, lokalsamfunn, nasjoner eller hele menneskeheten. Bourdieu beskriver *tre dimensjoner* av kulturell kapital: *realkompetanse*, *formell kompetanse* (i form av utdanning eller titler) og *prestasjoner* (i form av materielle og symbolske resultat av handlinger, for eksempel klesstil) (Andersen & Nordli Hansen, 2011). I den enkeltes dannelsesprosess blir særlig realkompetanse definert som viktig.

Informasjonslandskapet barn i dag vokser opp i, gjør at barn må lære seg kritisk tenkning i skolen fra tidlig alder. Kritisk tenkning vil dermed kunne falle inn under den første dimensjonen i begrepet kulturell kapital, altså den formelle delen av utdanningen. I tillegg er kritisk tenkning en del av dannelsesreisen, som er dimensjon to i kulturell kapital, som en lærer hjemme eller for eksempel gjennom Ex.phil. på universitetet. Barns aktiviteter, matpakke, klær og tilgang på teknologi er ikke bare ressurser, men også en *symbolsk* synliggjøring av familiens sosiale status. *Symbolsk kapital* henger gjerne sammen med økonomisk, kulturell og sosial kapital (Andersen & Nordli Hansen, 2011).

Grunnlaget for handling, tanker og uttrykk er den enkeltes kunnskap og tidligere handlinger. I tilfeller hvor akademikerbarn gjør det bedre enn arbeiderklassebarn på skolen, mente Bourdieu at det kunne forklares av den kulturelle kapitalen som akademikere overfører til barna sine. Denne dimensjonen i kulturell kapital kaller han *habitus* (Andersen, Bjørhusdal, Nesse, & Årethun, 2017). Habitus er et begrep Bourdieu bruker om et system med varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Joas & Knöbl, 2009, s. 383). Bourdieu bruker habitus som et produkt av personers historie, bakgrunn og kapital. Han ser på det som kilden til hvordan en person handler, reagerer, uttrykker seg og oppfører seg. Bourdieu mente at tidligere erfaringer

ligger til grunn for hvordan personen oppfatter, forstår og handler i handlinger i framtiden. Habitus forbindes med reglene som finnes i de spesielle feltene, og feltets deltakere må adoptere disse reglene (Aakvaag, 2008).

3.4 Redegjørelse av norsk skole som et felt

Kritisk tenkning har mest sannsynlig vært en del av opplæringen hele tiden, som en del av kulturell kapital, bare mer tilslørt. Digitaliseringen av opplæringen og samfunnet forøvrig har gjort kritisk tenkning mer eksplisitt og viktig. Ikke bare som del av digitaliseringen i norsk skole, men også som del av det å takle informasjonsflyten i den nye informasjonsalderen. Elever, foreldre, lærere og skoleledelsen er viktige aktører som er i direkte kontakt med teknologi i skolen. Politikere, eksperter og fagfolk blir også viktige aktører som tar beslutninger angående digitalisering av læremidler. I feltet som omhandler barn og unges forhold til teknologi er *influensere* viktige aktører, fordi deres status som influenser eller påvirker gjør dem til forbilder for lett påvirkelige barn og unge. Alle aktørene har ulik grad av makt som også følger klaseskiller i samfunnet. Lærere har høy kulturell kapital, slik som middelklasseforeldre. Eksperter også, og kanskje de fleste politikere. Arbeiderklasseforeldre har lav kulturell kapital, og også økonomisk kapital. Deler av middelklassen kan ha høy økonomisk kapital, men lav kulturell kapital. De ulike aktørene tar med seg sin kapital og interesser inn i skolefeltet.

For analysen har jeg utviklet følgende *tre aktørgrupper*: Myndighetene (offentlige dokument, undersøkelser gjort på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, politikere), eksperter (rapporter, artikler i regi av norske universitet, forskningsjournalister, debattanter og ledere av aviser) og skoleaktørene (elever, foreldre, lærere og skoleledelsen). Både eksperter og skoleaktørene dekker et bredt spekter, og ideelt sett skulle jeg hatt flere aktørgrupper. Dette ble utfordrende, fordi det ikke var så mange blant skoleaktørene som hadde uttalt seg om konsekvensene av digitaliseringen.

3.4.1 Falske nyheter og kildekritikk – skurken og helten

Den amerikanske presidenten Donald Trump har gitt *fake news* et ansikt, gjennom å brøle ut *fake news* når han blir konfrontert med noe han har gjort eller informasjon han ikke liker. På pressekonferanser skjelles journalister ut om de stiller kritiske samfunnsspørsmål. Løgn har blitt den nye normalen (Græsvik, 2020). I 2017 ble *falske nyheter* årets ord, og frasen speiler en ny side av kampen mot usannferdige nyheter i den offentlige debatten (Språkrådet, 2017). Mange vil nok assosiere kritisk tenkning med begreper som både *falske nyheter* og *kildekritikk*. Hvis vi sammenligner begrepene med *helt* og *skurk*, vil de som sprer falske nyheter være *skurken*, og kildekritikken vil være *helten*. Når en skurk settes i *fengsel* eller i vårt tilfelle *avsløres*, vil en ny skurk dukke opp. Hvis *skurkene* gang på gang kommer seg unna med løgn og usannheter, vil falsk informasjon true demokratiet. Kritisk tenkning er *paraplyen* som både falske nyheter og kildekritikk kommer inn under. Begrepene gir oss et godt utgangspunkt for å lese og filtrere informasjonen som finnes i massemedier, og det får oss til å huske på at ikke alt vi leser er sant.

Miljøforurensning er et kjent begrep som de fleste kjenner til, men forurensningen skjer også i informasjonen vi leser. Det er et poeng å iverksette miljøtiltak for å forhindre irreversible konsekvenser for jordkloden, men det blir ikke brukt like store ressurser på å forhindre *informasjonsforurensning*. Manipulasjon eller tilbakeholdenhet av informasjon vil kunne forårsake konsekvenser for den globale verden. *Informasjonsforurensning* eller *information pollution* er et begrep som sporadisk dukker opp i nyhetsartikler og bak betalingsmurer i forskerskrifter (Nielsen, 2003).

I en artikkel fra 2003 prøvde en av grunnleggerne i Nielsen Norman Group, Jakob Nielsen, å få bukt ved overdreven ordtelling og meningsløse detaljer, som gjør det vanskelig for mennesker å hente ut nyttig informasjon. Dette kan være informasjon som er irrelevant, overflødig, uoppfordret, hemmende eller av lite verdi. Nielsen ser på internett som den verste tidstyven, men nevnte også at rulletekster og informasjon over høyttalere i busser med unødvendig informasjon også kan klassifiseres som *informasjonsforurensning*. Han problematiserte kjedemailer som en av kildene til spam og avsender av unødvendig informasjon. Spredning av ubrukelig og uønsket informasjon kan være skadelig for menneskelige aktiviteter (Nielsen, 2003). Forurensningen har for snart 17 år siden problematiserte, har ikke forsvunnet, men snarere eksplodert. Det samme gjelder reklame, i tillegg er reklamen gjerne tilslørt og rettet (ulovlig) mot barn.

Informasjonsforurensing er et begrep som passer godt inn under *kritisk tenkning-paraplyen* sammen med falske nyheter og kildekritikk. Begrepet tar for seg falske nyheter i et bredere spekter, og gir oss en bredere forklaring på de utfordringene vi står ovenfor med den enorme informasjonsmengden vi har i dag. For å kunne gi en tilstrekkelig opplæring i kritisk tenkning behøves det begreper som forklarer informasjonsstrømmen på en god og utfyllende måte.

3.4.2 Født analog og født digital

Noen vil kanskje hevde at de som er født rundt 1980 eller før, har utgangspunkt for å utvikle en bedre kritisk sans enn de som er født senere. Dette fordi de har vokst opp uten internett, digitalisering og en omfattende globalisering. Etter at internett åpnet for kommersiell bruk i begynnelsen av 1990-årene, økte bruken av internett betraktelig (Rossen, Liseter, & Nordal, 2018). Bruken av internett har skapt et generasjonsskille. I oppgaven skiller jeg mellom de som er *født analog* og de som er *født digital*. De som er *født analog* er de som er født og oppvokst før internett eksploderte som informasjonskilde på 1990-tallet. De som er *født digital* er født inn i en informasjonsalder hvor spredning av informasjon har blitt fremtredende siden 1990-tallet. For de som er født og oppvokst før internett, pc og mobiltelefoner ble en viktig del av samfunnet, var det riksdekkende og lokale media (som lokalavisa) som vurderte hvilken informasjon folk kan stole på. De som er født og oppvokst i informasjonsalderen er ikke vant til å forholde seg til informasjon i papirform på samme måte, og er i større grad avhengig av å utvikle en kritisk sans til informasjon og medier innenfor rammene av å vokse opp i et digitalisert samfunn.

Tilgangen til digitale medier skaper et generasjonsskille også blant foreldre. Det er sannsynlig at foreldre som er *født analog* fremdeles bruker ikke-digitale informasjonskilder i stor grad. På samme måte er det rimelig å anslå at foreldre som er *født digital*, ikke bruker papiraviser, radio og TV-nyheter i samme grad. Ergo har de som er *født digital*, en annen kritisk tilnærming til bruk av informasjon. På samme måte kan vi forvente at lærere har ulik kunnskap om digitale verktøy, alt etter om de er født før eller etter informasjonssamfunnet. Vi kan også forvente et skille mellom foreldre med lav og høy utdanning. Det eksisterer et skille mellom barn av foreldre med høyere utdanning og barn av foreldre uten utdanning. Det ser vi på at de gjennomsnittlige grunnskolepoengene hos barna skilles med over en karakter (Statistisk sentralbyrå, 2019b).

3.4.3 Nettverkskapital

Larsen og Urry (2008) har et begrep som tar utgangspunkt i dette, nemlig *network capital* eller *nettverkskapital*. De definerer nettverkskapital som tilgang til teknologiske kommunikasjonsmidler, transport, møteplasser og ferdighetene en har til å knytte nettverk. En persons nettverkskapital regnes gjennom teknologi og kunnskapen om bruken av teknologi. I denne oppgaven sees nettverkskapital på som en form for underkategori av Bourdieus kulturelle kapital. Dette fordi teknologiske kunnskaper er blitt en forutsetning i dagens samfunn. Mennesker med gode teknologiske kunnskaper og evne til å knytte nettverk, vil ha muligheten til å kunne tilegne seg kulturell kapital. I forlengelse av Larsen og Urrys begrep, vil jeg påpeke at de som ikke tilegner seg en tilstrekkelig mengde nettverkskapital, vil kunne få problemer med å tilegne seg kulturell kapital. Dette fordi nettverkskapital er blitt en del av den gjeldende kapitalen i dagens samfunn. Når teknologi blir en del av opplæringen og samfunnet forøvrig, blir kunnskapen om bruken av teknologien og innlæringen av kritisk tenkning en nødvendighet. Dette for å sikre at alle har de samme forutsetningene for å tilegne seg kulturell kapital, som igjen vil utjevne forskjeller.

3.4.4 Feltet for influensere

For å forstå hvordan barn lærer på best mulig måte, må vi også sette oss inn i deres livsverden. Influensere er viktige aktører i barn og unge sitt liv både på fritiden og i skoletiden, fordi de er trendstartere og påvirkere ovenfor barn og unge. Barn og unge opplever kroppspress gjennom sosiale medier i større grad enn tidligere, og jenter uttrykker i større grad at de kjenner på kroppspresset enn gutter. Innledningsvis så vi på tall fra undersøkelsen Barn og Medier 2020, hvor det kom fram at 34 prosent barn og unge har sett diskusjoner eller innhold som har vist måter å være svært tynne på (Medietilsynet, 2020). Som del av sosiale medier har influensere fått en stadig mer framtrædende rolle. Basert på Bourdieus teori om *sosiale felt*, har jeg valgt å kalle aktørene *feltet for influensere*, og det består av mennesker som har påvirkningskraft. Feltet omfatter blant annet bloggere, instagrammere, YouTubere, Tiktokere og C-kjendiser som blir kjent gjennom realityprogram på TV eller internett. I denne oppgaven blir feltet for influensere stående som en slags *ekstern aktør*. Sett bort i fra influenseres påvirkningskraft på barn og unge, har influensere lite meninger og påvirkningskraft på hvordan digitaliseringen i skolehverdagen føres. Dette gjør at det heller ikke er hensiktsmessig å ha feltet med som en egen gruppe i dokumentanalysen. *Feltet for influensere* vil være en bidragsyter i drøftingsdelen, for å gi et helhetlig syn av elevers livsverden.

For å bli populær må influensere tilegne seg *nettverkskapital*, altså å kunne bruke teknologi, samt ha kunnskap om å danne nettverk. I feltet for influensere er popularitet den gjeldende kapitalen, eller nærmere bestemt lesere, følgere, likerklikk og sponsoravtaler. Jeg velger å kalle denne type kapital for *popularitetskapital*. Popularitet fører til økonomisk, sosial og kulturell kapital. Hvordan kapitalen tilegnes på feltet, er kontinuerlig i endring. I dette feltet er målet å tilnærme seg mest mulig popularitet, og de med mest popularitet har da også mest makt. Influensere har bestemte normer de følger, og som styrer hvordan de skal fremstille seg selv og hva som er vanlig å skrive eller snakke om. For å oppnå mest mulig av *popularitetskapitalen* er influenserne villige til å korrigere på kroppen sin med ulike inngrep (ved for eksempel plastisk kirurgi), retusjere bilder og vise fram kroppen sin i private og offentlige innlegg. Kombinasjonen av deres tilegnelse av *nettverkskapital* og *popularitetskapital*, har gjort at influensere har blitt et forbilde for barn og unge på sosiale medier.

Hverdagen til lett påvirkelige barn og unge vil kunne preges av meninger som forbilder på sosiale medier fremmer. Dette er en av grunnene til at det er viktig at kritisk tenkning kommer inn i skolen fra en tidlig alder. Dette gjelder særlig siden influensere, enn så lenge, i liten grad får sanksjoner i form av bøter eller tilsnakk når de bryter markedsføringsloven. Influensere bryter loven gjennom å for eksempel ikke merke reklameinnlegg som reklame eller gjennom å ikke reklamere for kosmetiske operasjoner på en «... *forsvarlig, nøktern og saklig måte*» (Gruve, 2016, s. 63). En av konsekvensene med at influensere ikke blir sanksjonert i tilstrekkelig grad når de bryter loven, er at influensere oppnår økonomisk og kulturell kapital (i form av vellykket reklamering og mer popularitet). Ergo kan det, i noen tilfeller, være lønnsomt for influensere å bryte loven. Årsaken til dette kan blant annet bunne opp i smutthull i den eksisterende loven (Gruve, 2016).

4 Metode

Den metodiske tilnærmingen jeg har valgt er en kvalitativ dokumentanalyse. Bakgrunnen for valget er at det å studere tekster på en systematisk måte gjør det mulig å undersøke aktørers intensjoner og ideer, samt at tekster kan gi kunnskap om faktiske og konkrete forhold.

Hensikten med å studere dokumenter som datamateriale kan være å studere ulike aktørers ideer eller å få kunnskap om hvilke virkelighetsoppfatninger som preger en konflikt eller diskusjon (Bratberg, 2017). Gjennom Swedbergs teoretiseringsprosess har jeg muligheten til å kategorisere feltet både under etablerte begrep og nye begreper. Dette vil kunne berike dokumentanalysen.

4.1 Hva er et dokument?

Det finnes forskjellige definisjoner for hva begrepene dokument og tekst omhandler. Lindsay Prior (2003, s. 1) mener det er like vanskelig å definere hva et dokument er, som det å bestemme hva som ansees som kunst og hva som ikke bør ansees som kunst. Det er mange fordeler med å bruke dokument som kilde i forskningsprosjektet mitt. For det første har jeg begrenset med tid på å skrive masteroppgaven. Ved å velge eksisterende kilder i stedet for å utføre observasjon eller intervju, sparer jeg meg for mye arbeid. I tillegg vil oppgaven min være etterprøvbar, ettersom at jeg benytter meg av skriftlige kilder som leserne kan gå tilbake til. Egne erfaringer har påvirket valg av tema, formulering av problemstillinger og hvordan jeg tolker dokumentene. Min interesse er ikke å se på enkeltlæreres syn på kritisk tenkning, og det ville blitt feil å basere seg på eksempelvis 8 enkeltlæreres tanker om kritisk tenkning. Det ville dessuten vært vanskelig å gjennomføre i praksis, da det i tidligere masteroppgaver i sosiologi har vist seg å være vanskelig å få tak i lærere og skoler som er villige til å la seg intervju.

4.1.1 Dokumentenes betydning i moderne medier

Med internett har dokumenter fått en ny og utvidet betydning. Dokumenter omfatter ikke lenger bare papir, men også skriftlig elektronisk materiale. Informasjonslandskapet består i dag både av åpne og lukkede nettverk. Overgangen fra papiravis til digital avis har presset mediehusene økonomisk, og har gjort at mange aviser har måtte satt opp mer reklame og betalingsmurer på artikler. Betalingsmurer settes også opp på forskningsartikler og tidsskrift, noe som setter begrensninger for litteratursøk. Det finnes også andre lukkede nettverk, som

kun enkelte grupper har tilgang på, i The Dark Web. I disse nettverkene kan innholdet være ulovlig, som informasjon om hvordan bomber lages eller hvordan en skal hvitvaske penger.

Det er ikke alltid like lett å skille hva som er annonsebetalte artikler fra ordinære artikler, samtidig som det kan være vanskelig å vite hvem som er annonsøren. Den nye medieansvarsloven skal styrke redaktørstyrte medier. *Redaktørstyrt media* handler om at pressen har et etisk rammeverk redaktøren av avisen stiller seg ansvarlig for. I artikler skal det opplyses hvem redaktøren er og hvordan redaktøren kan nås, og poenget er at publikum skal få tydelig informasjon om hvem som har ansvar for mediet. Loven er teknologinøytral, og omfatter dermed medier uavhengig av hvilken plattform de publiseres på (Bjerke, 2019). Loven viser medias rolle for å motvirke falske nyheter, og tydeliggjør merkingen av annonserte dokumenter. Sjefredaktør i E24 og Dine Penger, Gard Lehne Michaelsen, problematiserer hvordan reklame får spalteplass tilslørt som ekspertråd. Han viser til sparetips for feriepengene gitt av DNB Nyheter, med Silje Sandmæl i front. Han viser til at mediene må være tydeligere på markering av hva som er annonse. Dette innebærer å ikke invitere to forbrukerøkonomer til å gi råd under coronakrisen, slik som NRK gjorde. Han viser til at VG og E24 også har sluppet forbrukerøkonomer for lett til, og senest som eksperter i spørsmål om nullrente. «Du som leser og kunde må samtidig være bevisst på at det du leser på DNB Nyheter ikke er nøytral informasjon, men god merkevarebygging for banken» (Michaelsen, 2020). Dette viser hvordan vi alle har et ansvar for å konfrontere umerket eller tilslørt reklame.

4.1.2 Utvalg

Dokumentene i analysen er valgt ut fordi de alle belyser kritisk tenkning på ulike måter. Det har vært nødvendig å inkludere søk rundt digitaliseringen av opplæringen i søket, da dette i stor grad har innvirkning på spenningsområdet jeg i oppgaven belyser. Hvorvidt barn og unge lærer *mer* eller *bedre* med digitale verktøy som PC og Ipad, har ikke vært tema for analysen. For litteratursøket har blant annet følgende søkeord blitt implementert: kritisk tenkning, kildekritikk, kritisk sans, digitalisering, konsekvenser, sosial ulikhet og negative sider.

Det kunne vært fruktbart for prosjektet å se på kommentarfelt på Facebook, da ville skoleaktørene muligens i større grad blitt representert. Dette fordi aktører som ellers ikke uttaler seg offentlig omkring kritisk tenkning, kan ytre sin mening i kommentarfeltet. Av hensyn til aktørene har jeg valgt å ikke bruke kommentarfelt som kilde i dette prosjektet. I tillegg er kommentarfelt vanskelig å etterprøve, da informasjonen når som helst kan slettes eller endres. Dette ville medført konsekvenser for reliabiliteten til prosjektet. Dokumentene jeg i dette prosjektet har benyttet meg av er tilgjengelig for offentligheten, og er dermed tilgjengelig for å lese for alle som måtte ønske det. Jeg har også tilegnet meg disse dokumentene på en forsvarlig og redelig måte (Thagaard, 2013). Jeg vil likevel poengtere at det ikke nødvendigvis er slik at forfatterne av dokumentene har tenkt over at deres tekster ville bli brukt i forskning. Jeg støtter meg derfor til offentlige dokumenter, tidligere forskning og teori for å gi et så nyansert bilde av virkeligheten som mulig. Validiteten styrkes gjennom å bruke førstehåndskilder der det er mulig, og dermed i mindre grad bruke annenhåndskilder. Meningerne gjenspeiler de representerte aktørenes syn på den digitaliserte opplæringen. Dette gjør også at prosjektet kan ha en viss overførbarhet til andre situasjoner (Bratberg, 2018).

Jeg har forsøkt å belyse alle tre aktørgruppene i feltet så godt som mulig. *Myndighetene* representeres i NOUer, stortingsmeldinger, generell del av LK97 og LK06, den kommende læreplanen LK20, dokumenter skrevet av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, rapporter gjort på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og enkeltuttalelser fra politikere. *Ekspertene* representeres gjennom rapporter, tidsskrift, uttalelser i regi av norske universitet, bøker, artikler i riksdekkende og lokale nyhetsaviser. *Skoleaktørene* belyses gjennom artikler iblant annet VG, TV2, Klassekampen, Budstikka, sosiologen.no, Aftenposten, Dagens Næringsliv og Aftenbladet. I dette forskningsprosjektet kommer jeg ikke i direkte kontakt med aktørene som er representert i utvalget, og materialet inneholder heller ikke sensitive opplysninger om aktørene. Dermed dreier de etiske retningslinjene jeg som forsker må følge i dette prosjektet seg om å etterstrebe god henvisningsskikk og vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2013, s. 25). For å ivareta dette oppgir jeg forfatter, årstall og sidetall når jeg bruker sitater og viser til definisjoner av begreper.

4.2 Teoretisering

Teoretisering stammer fra ordet teori, og det finnes flere definisjoner på teori. Ulike fagdisipliner vil kunne definere teori ulikt, og det samme gjelder innenfor fagdisipliner. Innenfor sosiologi-faget er Robert K. Mertons definisjon velkjent og mye sitert: «*begrepet sosiologisk teori referer til logiske sammenkoblede sett med proposisjoner som empiriske likheter kan avledes fra*» (Oversatt fra Merton, 1968, s. 39). Denne definisjonen av teori forutsetter empiriske regelmessigheter basert på logiske sammenkoblede utsagn, og regelmessighetene bør kunne testes gjennom en hypotese. Richard Swedberg har i sin bok *The Art of Social Theory* definert teori som «*en uttalelse om forklaringen på et fenomen*» (Oversatt fra Swedberg, 2014, s. 17). Swedbergs definisjon legger ikke til grunn at det må være mulig å utforme empiriske regelmessigheter av et utsagn om et fenomen, og takhøyden er stor for hva som kan kalles en sosiologisk teori.

Teoretisering innebærer ifølge Swedberg å se, observere og betrakte sosiale fenomen. Teoretiseringsprosessen er prosessen hvor teori produseres. Teori er ikke ferdigarbeidet, og gjennom teoretisering er det mulig å lære seg å skape teori. Swedberg lar seg inspirere av Charles S. Peirce begrep *abduksjon*, hvor kreativ tenkning vektlegges. Abduksjon omfatter å komme opp med nye ideer og oppdage nye ting, og vektlegges som en av de viktigste delene av teoretiseringsprosessen (Swedberg, 2014, s. 8). I teoretiseringsprosessen trenger en ikke følge gitte regler til enhver tid, men likevel kan det være hensiktsmessig å ha noen enkle regler å følge når en lærer seg å teoretisere. Disse reglene gjør seg kun gjeldende idet en lærer seg å teoretisere, og etterhvert bør man gå bort i fra disse reglene. Dette fordi reglene kan hindre utvikling og stå i veien for teoretiseringsprosessen (Swedberg, 2014, s. 21).

Aktørene som tar del av det forskeren studerer, kan ha en direkte påvirkning på hva som skjer. Dette gjør at realiteten sosiologer studerer endrer seg på en måte som ikke naturvitenskapen gjør. Konteksten omkring kritisk tenkning er en helt annen i dag enn det var for noen tiår siden. Sosiologer kan i tillegg også selv påvirke det de studerer, ved å være en del av det de studerer (Swedberg, 2014).

Swedbergs teoretiseringsprosess legger til rette for fire stadier i forskningsprosessen. De fire stadiene er som følger:

1. Observasjon
2. Navngivning
3. Analyseredskaper
4. Forklaring

Swedberg vektlegger at stadiene kun er veiledende, og at en som forsker kan gjøre individuelle tilpasninger alt etter hva som passer for det enkelte prosjektet. For dette prosjektet innebar dette at jeg ikke har fulgt stegene slavisk, og bruker derfor stegene kun som en veileder i prosjektet. Jeg har også valgt å presentere forstudiet allerede tidlig i forskningsprosjektet. Kreativ tenkning vektlegges i teoretiseringsprosessen, men det er nyttig å ha et håndfast utgangspunkt, og ifølge Swedberg er de fire stadiene et godt utgangspunkt (Swedberg, 2014). Teoretisering er en prosess, hvor nye spørsmål og fruktbare poeng blir til underveis. Rammeverket for teoretisering er derfor noe annerledes enn for en tradisjonell sosiologisk oppgave, og dette kommer av at teoretisering har et annet fokus enn tradisjonelle oppgaver. Dette fordi fokuset er å utvikle teori (Swedberg, 2014). Videre i dette kapittelet presenterer jeg teoretiseringsprosessens fire stadier. Observasjon og navngivning fastsettes, og legger rammer for hvilke analyseredskaper som jeg benytter meg av i oppgaven. Forklaringen kommer inn helt avslutningsvis i oppgaven, som del av konklusjonen. På denne måten blir teoretiseringsprosessen som et supplement til dokumentanalysen, og gir rom for utvikling av eksisterende teori.

4.2.1 Observasjon

Jeg har allerede innledningsvis i oppgaven presentert den empiriske observasjonen min, sammen med en tilhørende problemstilling og forskningsspørsmål som bygger opp under problemstillingen jeg har definert. I tråd med Swedbergs råd for ikke å risikere å gå glipp av viktige observasjoner, har jeg gjort et omfattende søk rundt kritisk tenkning i startfasen av forskningen. Dette innebærer å løfte blikket opp, og sjekke alle kilder som sier noe om fenomenet som er av interesse (Swedberg, 2014, s. 35). Detaljer er en berikelse for oppgaven om forskeren ønsker å være kreativ i sin teoretisering (Swedberg, 2014, s. 41). Dette gjør det særlig viktig å gjøre et godt forarbeid, før en setter i gang med selve teoretiseringen.

For at forskeren ikke skal risikere å gå glipp av viktige observasjoner, er det avgjørende at forskeren allerede i dette steget tar på seg sine *kulturelle briller* (Swedberg, 2014), men til tross for at forskeren tar på seg sine kulturelle briller, vil forskeren fortsatt være påvirket av sitt ståsted i samfunnet. For meg betyr dette at jeg vil være påvirket av at jeg er en ung og samfunnskritisk kvinne, med interesse for kritisk tenkning og digitalisering. Teoretiseringen ville ikke blitt den samme for andre forskere med en annen bakgrunn.

4.2.2 Navngivning

I det første stadiet av Swedbergs teoretiseringsprosess ble observasjonen redegjort for. For å bygge videre på observasjonen skal jeg i denne delen av oppgaven navngi fenomenet jeg har observert. Dette bidrar til at jeg kan tenke ut konsepter som vil hjelpe meg å analysere fenomenet, og kanskje utvikle en typologi. Med et godt navn kan en oppdage nye aspekter ved sosiale fenomener som til nå har vært skjulte (Swedberg, 2014, s. 52-53). Jeg har navngitt observasjonen min det samme som jeg har navngitt oppgaven min: «*Medaljens bakside*». Da jeg startet forarbeidet til forstudiet, tenkte jeg å navngi fenomenet «*Kritisk tenkning. I alle fag?*», men underveis i prosjektet gjorde jeg noen funn som gjorde at jeg valgte å endre tittelen. Jeg har likevel valgt å beholde dette elementet i det andre forskningsspørsmålet mitt.

Digitale læremidler i opplæringen åpner opp for uendelige mengder av informasjonskilder. Dette gir elevene tilgang på store mengder oppdatert informasjon på alle mulige områder. Elever og lærere har en utfordrende oppgave med å få til en gradvis innlæring av et kritisk filter for blant annet hvordan en leser kilder, vurderer innholdet og refererer til kildene. Det krever en målrettet og gradvis innlæring for å innøve kritisk dannelse. Innlæringen av kritisk tenkning blir et kompromiss for å rettferdiggjøre at digitaliseringen blir en del av opplæringen. Uten kritisk tenkning som del av opplæringen, vil unge risikere å vokse opp uten å ha utviklet kritisk dømmekraft gradvis. Dette vil på sikt kunne bli en trussel for demokratiet i Norge. Samt øke de sosiale ulikhetene mellom barn og sosial reproduksjon av utdanning mellom generasjonene. Enhver medalje har en bakside, og dette gjelder også digitaliseringen.

4.2.3 Analyseredskaper

Analyseredskaper er det tredje og mest omfattende stadiet i Swedbergs teoretiseringsprosess. Swedberg mener som nevnt at teoretiseringsprosessen vil være tjent med en tidlig teoretisering. Jeg har allerede presentert forstudiet i teoridelen, og vil presenterer selve teoretiseringen som del av analysen. Alle elementene i teoretiseringen bør gjøres av heuristiske årsaker, og dette gjelder også for navngivning og når en skaper konsepter og typologier. Dette betyr at fenomenet ikke utvikles uten mål og mening, men brukes for å tenke i nye baner. Denne prosessen kan gjøre at forskeren oppdager noe som ligger skjult (Swedberg, 2014, s. 53). Ifølge Swedberg vil det være nyttig at forskeren definerer hva som forskeren legger i begrepene, for å tydeliggjøre hva begrepene betyr i det gitte forskningsprosjektet (Swedberg, 2014, s. 59). Dette har jeg tatt hensyn til ved å være tydelig på hva jeg mener med begrepene som brukes.

I tillegg presenterte jeg en fjerde aktørgruppe som jeg har valgt å kalle *ekstern aktør*, med *feltet for influensere*. Disse aktørene ligger utenfor skolefeltet, men er et felt som også er relevant fordi barna utsettes for stor påvirkning av denne aktørgruppen. I forstudiet så jeg på følgende begreper som jeg så på som viktige for å forstå kritisk tenkning: *falske nyheter*, *kildekritikk* og *informasjonsforurensning*. Jeg så også på hvordan teknologien har skapt et generasjonsskille, som jeg skiller mellom de som er *født analog* og de som er *født digital*. Jeg så videre på hvordan begrepet *nettverkskapital* til Larsen og Urry kan ha betydning for den kulturelle kapitalen som tilegnes, og hvordan bibliotek kan bidra til å jevne ut forskjeller i samfunnet. Som siste del av forstudiet så jeg hvordan influensere ble en ekstern aktør, som påvirker barn og unge med deres meninger.

I drøftingen starter sen-teoretiseringen, hvor jeg benytter analogier og mekanismer for å forsøke å forklare fenomenet (Swedberg, 2014, s. 76-77). I forskning blir analogier brukt på flere måter. De kan for eksempel brukes for å overføre mening fra et fenomen til et annet fenomen, for å få bedre grep om det andre. Analogier kan også brukes for å løse et problem, gjennom å referere til noe hverdagslig for å få grep om noe vi vet lite om (Swedberg, 2014, s. 82). Dette gjør analogier til en god bidragsyter til å forklare kritisk tenkning som et «nytt» sosiologisk fenomen. Mekanismer kan brukes for å forklare funn og for å kartlegge hva som

trengs å bli analysert videre (Swedberg, 2014, s. 92). Jeg har benyttet meg av mekanismer når jeg analyserte hvorvidt læreplanene i fag nevnte kritisk tenkning, og har laget en tabell for resultatene av funnene jeg gjorde i de kommende læreplanene i barneskolen. Her gjorde jeg et funn jeg tror vil kunne være fruktbart å forske videre på. Videre har jeg forsøkt å bygge videre på de begrepene jeg lanserte i forstudiet. Her har jeg brukt begrepene som jeg bruker for å tydeliggjøre hvordan teknologien har skapt et skille mellom generasjonene: de som er *født analog* og de som er *født digital*. Dette skillet har jeg tatt utgangspunkt i når jeg har forsøkt å kategorisere elever innenfor tre overordnede kategorier: *De analoge, komplette tenkere* og *livets harde skole*. Ut ifra disse tre kategoriene har jeg sett for meg at norsk skole i dag danner elever i to av gruppene: *komplette tenkere* og *livets harde skole*. For å bekjempe forskjeller i Norge, er det ideelle at flest mulig havner innenfor gruppen for *komplette tenkere*.

4.2.4 Forklaring

Det siste stadiet av teoretiseringen er forklaringen. Forklaringen er målet for teoretisering, og fullfører prosessen med å bygge teorien (Swedberg, 2014, s. 98). Det finnes mange måter å forklare ting på, og ofte eksisterer det konkurrerende teorier og forklaringer innenfor det samme fagområdet. Studien har ikke til hensikt å være en fasit, men en mulig forklaring. Ifølge Swedberg er det vanskelig å komme opp med en god forklaring, og ofte må en gå ut over sitt logiske resonnement for å lykkes. For eksempel ved å ty til fantasi. Dette gjelder også de andre stadiene i teoretiseringsprosessen, men siden forklaringen utgjør midtpunktet av en teori er det ekstra viktig i dette stadiet. Gjetting, spekulering og forestilling av noe som ikke har eksistert før, blir som oftest ikke sett på som en del av masteropplæringen i sosiologi (Swedberg, 2016). I dette prosjektet er det også et mål å avsløre områder i forskningen som tidligere har vært tilslørt. Jeg har forsøkt å tenke kreativt gjennomgående i oppgaven, for å klare å spore opp nyttige poeng. Forklaringen innebærer at jeg bruker både eksisterende- og nye begreper for å forklare den navngitte observasjonen jeg har gjort meg.

5 Resultat

På bakgrunn av den navngitte observasjonen jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, anvender jeg metoden som er presentert tidligere for å presentere datamaterialet mitt. Materialet presenteres og analyseres på bakgrunn av at dokumentene omhandler konsekvensene av digitaliseringen i opplæringen og ivaretagelsen av kritisk tenkning. Temaene jeg har valgt å fokusere på, er presisert i forskningsspørsmålene. Jeg har som beskrevet i teoridelen delt aktørene inn i tre grupper: *Myndighetene*, *eksperter* og *skoleaktørene*. Aktørsynene sammenfattes på slutten av hvert delkapittel.

5.1 Trenger vi kritisk tenkning?

At innføringen av digitalisering vil påvirke opplæringen, både planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av undervisningen, er temaer som går igjen i offentlige dokumenter og i uttalelser i den offentlige debatten. I tillegg blir det også tatt opp i datamaterialet hvorvidt opplæringen må ivareta kritisk tenkning som følge av den digitaliserte opplæringen, og om dette er noe som peker i retning av at det er nødvendig eller ikke nødvendig med kritisk tenkning. Hovedfokuset mitt er å se om konsekvensene av å digitalisere opplæringen blir ivaretatt på en tilstrekkelig måte. Som vist i innledningen er det første forskningsspørsmålet: *I hvilken grad aktualiseres kritisk tenkning som en nødvendighet i undervisningen gitt digitaliseringen av skolen?*

5.1.1 Myndighetene

«Behovet for kritisk tenkning er større enn noen gang», skrev nåværende Kunnskapsminister Guri Melby (V) i en kronikk i VG 21. april. Melby skriver i kronikken at det til sjuende og sist handler om det norske demokratiets framtid. Kunnskapsministeren skriver følgende: «*Det snakkes om fake news, utenlandske trollfabrikker, og det faktum at ungdommen leser færre papirbøker enn tidligere. I sum skaper disse nye mønstrene andre vaner og andre behov*». Melby peker på at skolen må ligge i forkant av utviklingen, og ikke komme etter (Melby, 2020). Videre skriver Melby at disse utviklingstrekkene gjør det «... viktig å utstyre barna våre med selvstendighet, en psykologisk grunnmur, og stimulering av hvert enkelt barns kognitive evner slik at de kan vokse opp til å bli det forfatteren Olav Duun kaller «gangs mennesker»» (Melby, 2020).

I NOU 2019: 23 – *Ny opplæringslov* skrives det at den teknologiske utviklingen fra 1980-årene har hatt stor betydning for samfunnsutviklingen. Utviklingen har endret livene våre radikalt. Blant annet har teknologien revolusjonert måten vi finner informasjon, kommuniserer og blir underholdt på. Utviklingen har skjedd i et svært raskt tempo. Trender som *kunstig intelligens*, automasjon, utvidet og virtuell virkelighet gir både utfordringer og muligheter. I NOU 2019: 23 poengteres det hvordan digitaliseringen påvirker opplæringen: «*Bruk av digital teknologi blir stadig mer utbredt i opplæringssammenheng og utfordrer den tradisjonelle måten å tenke undervisning og læring på*» (NOU, 2019: 23, s. 152). Det hevdes at det finnes en god del forskning som dokumenterer god læringseffekt ved bruk av digital teknologi i undervisningen. Her trekkes det også fram at det finnes forskning som viser negative effekter for konsentrasjon, skoleresultater og det psykososiale miljøet (NOU, 2019: 23, s. 151-152).

Ifølge forskere knytter utfordringene seg ikke først og fremst til elevenes manglende evne til selvregulering, men til at skolene i for liten grad klarer å gi god opplæring i hvordan digital teknologi kan brukes til læring, kombinert med manglende grensesetting og forventninger i klasserommet. (NOU, 2019: 23, s. 152)

Kunnskapsdepartementet framhever at kunstig intelligens åpner for individualisering av undervisningen, og dette kan føre til endringer i lærerrollen. Digitale læremidler kan gi muligheter for læreren til å analysere elevers prestasjoner, og dette kan hjelpe læreren til å tilpasse opplæringen. Det kreves kompetanse for å bruke smarte læremidler og læringsanalyse på en mest mulig konstruktiv måte (NOU, 2019: 23, s. 152). Kunnskapsdepartementet peker på at potensialet for læring og sosial tilhørighet er stort gjennom bruk av digital teknologi i opplæringen. «... *men at en viktig forutsetning er at skolen har nok kompetanse og utstyr og en klar bevissthet rundt bruken*» (NOU, 2019: 23, s. 152).

Venstrepolitiker Idunn Helle skriver i en artikkel at å gjøre skoledagen digital handler om mye mer enn å sørge for at alle skal ha datamaskin og nettbrett. Hun påpeker at vi må utdanne barna våre for framtida de skal møte, og framtiden vil være preget av teknologi. Hun mener ansvaret for at skolen skal ha tilstrekkelig teknologisk kompetanse ikke kan ligge hos den

enkelte lærer. Helle trekker fram at tilgangen på kurs og videreutdanning som avgjørende. En annen ting hun trekker fram er at skolene burde ha mulighet til å ansette folk med teknologisk kompetanse, som sammen med lærerne kan løfte nivået på undervisningen (Helle, 2019).

5.1.2 Ekspert

I tidsskriftet *Bedre skole* skriver stipendiat for samfunnsdidaktikk, Kristin Gregers Eriksen, at digitalt medborgerskap har to sider. Hvor det på den ene siden er en inngangsbillett til arenaen med nettbrett, datamaskiner og internett. På den andre siden kommer nødvendigheten av ferdigheter for å bruke disse verktøyene og for å kunne delta på debatt- og kommunikasjonsplattformer. Dette omfatter også å utvikle en forståelse for hvordan økt digitalisering i samfunnet påvirker vilkårene for våre ytringer og demokratiet forøvrig (Eriksen, 2018, s. 40). Dette er vanskeligere for små barn enn for eldre barn, fordi det tar tid å utvikle denne forståelsen. I tillegg henger det delvis sammen med foreldres teknologikunnskap og motivasjon for teknologi.

Førsteamanuensis Ingvill Rasmussen skrev i en artikkel i Aftenposten Innsikt i 2017, at selv om elevene er «født digital», betyr ikke det at de har et fortrinn når de skal vurdere om informasjonen de finner på nett er troverdig. I en studie av en gruppe studenter ved Stanford Graduate School of Education i Amerika, ble studentene testet i å skille mellom ekte nyheter og tildekkede reklamer. De avslørte ikke reklame som var skrevet som en nyhetssak. «*De legger ikke merke til hvem som er avsender og er lite kritiske til kildene*» (Rasmussen, 2017). Det har også blitt gjennomført en rekke undersøkelser som viser at også elever i norske videregående skoler og studenter ofte unnlater å vurdere informasjon i lys av kildens troverdighet (Rasmussen, 2017). Rasmussen har en oppfatning av at det er myndighetene som må ta ansvar for opplæringen av kritisk tenkning:

Hvis lærerne skal kunne klare jobben med å utdanne elever i kritisk tenkning, må dette også være et reelt satsingsområde, både når det gjelder utvikling av teknologier som faktisk er laget for skolen, og til utvikling av metoder og en pedagogikk tilpasset de nye digitale utfordringene. (Rasmussen, 2017)

Rasmussen har inntrykk av at læreres betydning ser ut til å *øke* når elever arbeider med nettbaserte læringsressurser. Hun påpeker at dette har fått lite oppmerksomhet. Dette kan ifølge Rasmussen skyldes at det er blitt argumentert med at teknologien kan lette eller erstatte lærerens oppgaver (Rasmussen, 2017). Det kan ifølge Rasmussen være problematisk at læreren ofte inntar rollen som administrativ tilrettelegger i situasjoner der elever bruker nettbaserte ressurser. En av grunnene til dette mener Rasmussen kan være at det finnes så mye teknologi som er utviklet for å støtte lærerens arbeid i klasserommet. Leif Harboe viser i likhet med Rasmussen til at lærere må være rammesettere og veiledere når elever bruker digitale medier. Leif Harboe skriver i boka *IKT i humanistiske fag* at «*mangfoldet av kilder og da spesielt Internett, paradoksalt nok gjør at den kunnskaps- og perspektivrike læreren blir enda mer sentral enn han eller hun var tidligere*» (Harboe, 1999, s. 136; gjengitt i Koritzinsky, 2014, s. 239). Rasmussen peker på at det å forme, begrunne og kommunisere ideer også gjerne trekkes frem som sentrale ferdigheter knyttet til kritisk tenkning, som henger sammen med samarbeid og problemløsningsferdigheter. Rasmussen peker på at kritisk tenkning burde trenes på i sosiale sammenhenger. «*Når vi jobber sammen, så justerer vi hverandre*» (Rasmussen, 2017). Her er vi inne på det Vygotskys læringsteori sier om at læring skjer i fellesskap, og det Rasmussen skriver, støtter opp under at også læring av kritisk tenkning skjer i fellesskap.

5.1.3 Skoleaktørene

I en artikkel i *Utdanningsnytt* stilte lektor og litteraturviter Kenneth Bareksten spørsmål om barn forstår begrepet kritisk tenkning. Til dette svarte stortingsrepresentant for Høyre, Marianne S. Emblemsvåg (*myndighetsaktør*), at lærere står ovenfor en utfordrende oppgave med å lære bort kritisk tenkning. Det å bidra til at den oppvoksende generasjonen utvikler og bruker sin kritiske sans er ingen enkel oppgave når informasjonsflommen er voksende og ukontrollerbar. Emblemsvåg peker også på hvordan voksne ukritisk deler informasjon som ikke er sann (Emblemsvåg, 2020).

I et debattinnlegg i Dagens Næringsliv skriver Severin Zinöcker, som er doktorgradsutdannet, at hans sønn på 9 år hadde fått installert Minecraft Educational Edition på sin skole-iPad (Zinöcker, 2020). Dette er Zinöcker skeptisk til, fordi han mener spillet har voldelig innhold. Fordi Utdanningsetaten har godkjent spillet, mener rektor ved skolen at spillet ikke behøves å slettes. Zinöcker er kritisk til skolens håndtering av nettbrett i skolen:

En setning jeg hørte mange ganger i det siste var: «Vi må stole på skolen». Jeg skulle ønske det var så enkelt. Å kunne lene seg tilbake og la skolen ta alle de vanskelige valgene. Men skolevesenet har i denne sammenheng ingen erfaring og lite forskning å støtte seg på. (Zinöcker, 2020)

Dette er et eksempel på hvilke problemstillinger lærere og skoleledelsen står ovenfor med digitaliseringen av opplæringen. Noe myndighetene i liten grad problematiserer, men som Zinöcker poengterer er følgende: «*Skal Ipad-eventyret bli vellykket, må vi foreldre være på banen, bruke sunn skepsis, følge med og gi kritisk tilbakemelding. Det er den beste hjelpen skolen kan få*» (Zinöcker, 2020).

5.1.4 Sammenfatning av aktørsyn

Aktualiseringen av kritisk tenkning blir av de ulike aktørgruppene fremstilt noe ulikt.

Myndighetene legger vekt på at det er viktig at barna har tilgang på teknologiske verktøy som skole-PC og Ipad. *Myndighetene* skriver at forskere knytter utfordringene til at skolene ikke strekker til med å gi elevene god opplæring i hvordan digital teknologi kan brukes til læring (NOU, 2019: 23, s. 152). *Ekspertene* trekker frem at lærere blir mer sentral enn de har vært før (Rasmussen, 2017; Harboe, 1999). Av *skoleaktørene* spurte lektor Bareksten hvordan barna skal forstå kritisk tenkning, og til det svarer Emblemsvåg at lærere får en omfattende jobb (Emblemsvåg, 2020). Forelder Zinöcker stilte seg kritisk til hvordan digitale verktøy blir brukt i undervisningen.

5.2 Kritisk tenkning – i hvilke fag?

I den nye læreplanen, LK20, blir kritisk tenkning trukket fram som et viktig satsningsområde. Kritisk tenkning er en naturlig del av sosiologi og samfunnsvitenskapelige fag, og dette er kanskje en av grunnene til at samfunnsfag har fått hovedansvar for digitalt medborgerskap i LK20. For meg ble det relevant å analysere hvordan forskjellige fag så på kritisk tenkning i den digitaliserte opplæringen. Her ble det samtidig relevant å se på hvordan samfunnsdebatten kan forstås i lys av dimensjoner av makt og danning. Som vist i innledningen er det andre forskningsspørsmålet: *Kritisk tenkning kun i sosiologi og samfunnsvitenskapelige fag eller også i andre fag i skolen?*

5.2.1 Myndighetene

Stortingsmelding 28 sier følgende om gjeldende generell del av læreplanen: «*Gjeldende Generell del bygger på et annet formål enn dagens formål med opplæringen, og Generell del reflekterer ikke like godt utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet i de siste 20 årene*» (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 19). Videre i meldingen fra Stortinget står det som følger:

Stor informasjonstilgang, digital informasjons og kommunikasjonsteknologi og høy grad av skriftlighet i samfunnet, gjør det avgjørende for elevene å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Å kunne gjøre kritiske vurderinger og å bruke digitale medier på en sikker måte er en sentral del av dette. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 13)

Det påpekes at den digitale og teknologiske utviklingen skaper endringer i skolefagene, og derfor mener utvalget at det bør kartlegges hvordan innholdet i hvert enkelt fag blir påvirket. Dette fremfor å vektlegge fellestrekk ved *digitale ferdigheter* på tvers av fag. Utvalget mener det bør skilles tydeligere mellom ulike sider ved digital kompetanse enn det gjør i dag (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 30).

5.2.2 Ekspert

Koritzinsky skriver i boken *Samfunnskunnskap* at en rekke samfunnsspørsmål kan være vanskelig å ta opp, og dette gjelder særlig emner der elevene har få kunnskaper og erfaringer (2014, s. 104). For noen lærere vil det være naturlig at kritisk tenkning, refleksjon og drøfting av samfunnsnormer og handlingsvalg hører hjemme i videregående opplæring. Koritzinsky hevder derimot at de fleste hovedområdene i samfunnskunnskap ligger tett opp til elevens livsverden, også for ungdomstrinnet. Temaene handler om kjønnsroller og likestilling, oppdragelse og forholdet mellom generasjoner, reklame, forbruk og påvirkning, rusmiddelbruk og røyking, kriminalitet, fordommer og rasisme og politiske spørsmål som sammen former elevens hverdag. Dette er tema og utfordringer de unge har meninger om, og det blir lærerens oppgave å stimulere elevene til kritisk meningsutdanning ut ifra fagets formål. Ifølge Koritzinsky er resultatmåling i form av karakterer på denne typen område problematisk, og dette kan være en av grunnene til at utdanningsmyndighetene er skeptiske til kompetansemål som omhandler elevens refleksjoner av moralsk og politisk art. Koritzinsky mener at en slik tenkning om *læring for testing* ikke følger opp føringene fra opplæringslovens formål, læreplanen eller formålsformuleringene for samfunnsfag.

Ifølge Børresen, utvikles kritisk tenkning best i dialog eller i samtale. Elevene må ifølge Børresen få tid og mulighet til å trene opp sin kritiske sans. Børresen ser på kritisk tenkning som noe man gjør og en holdning man har. Det holder ikke å undervise om det som et tema, «... men noe elevene skal drive med i alle fag og gjennom hele utdanningsløpet» (Børresen, 2020, s. 83). Børresen peker på at det tar tid å tilegne seg evne til å tenke kritisk, og det krever et jevnt arbeid som preges av progresjon i hvert enkelt fag. Videre mener Børresen at kritisk tenkning skal jobbes med allerede fra første trinn, og utvikle og utvide kunnskaper i løpet av klassetrinnene (Børresen, 2020, s. 83).

Koritzinsky peker på at begreper som IKT, digitale ferdigheter, verktøy eller medier ikke er nevnt i den generelle læreplanen for grunnskole og videregående opplæring som ble vedtatt av Stortinget i 2004 (2014, s. 236). Dette kan kanskje skyldes som Stortingsmelding 28 påpeker, at hovedfokus ligger på å kartlegge innvirkningen i digitale ferdigheter i hvert enkelt fag. Som Koritzinsky påpeker er dette et bemerkelsesverdig ut ifra myndighetenes fokus på de digitale utfordringene i skoleverket de siste tiåra. Han etterlyste mer avanserte

ferdighetskrav som viste en faglig progresjon fra samfunnsfag på grunnskolen, til samfunnsfag som fellesfag på videregående skole og videre i programfaget «Politikk, individ og samfunn». Dette mener Koritzinsky viser en svekket kvalitetssikring av progresjon i læreplan fra myndighetenes side (Koritzinsky, 2014).

I en kronikk i Morgenbladet argumenterer Jonas Jakobsen, som er førsteamanuensis i filosofi ved UiT, for at den kritiske sansen ikke bare er viktig for den akademiske dannelsen, men også for den demokratiske dannelsen. Han refererer til falske nyheter og konspirasjonsteorier som om og om igjen topper mest sette videoer på YouTube. Videre skriver han: «*Et diktatur kan utdanne gode leger, biokjemikere, og ingeniører, men et fag som ex.phil. kan det umulig ha: Kritiske debatter om makt, sannhet og samfunnsinnretning er farlige for autoritære systemer og deres ideologiske fundament*» (Jakobsen, 2018). Det ser vi eksempel på i Brasil, hvor presidenten, Jair Bolsonaro, truer med å trekke finansieringen av sosiologi- og filosofiprogrammer, samt kutte 30 prosent av støtten til alle offentlige universitet. Dette fordi han mente fagretningene utdannet marxister, og er en trussel mot samfunnet. Dette betyr at sosiologi og filosofi mister pengestøtten, og universitetene svekkes (Woods, 2019). Akademia åpner opp for kritisk tenkning, og i Norge er demokratiet en av byggesteinene i samfunnet.

Koritzinsky skriver at revolusjonerende ny teknologi fra de siste tiåra har skapt bedre, hurtigere og billigere læring: «*Lærestoffet, i vid forstand, kan blant annet inneholde nyheter, beskjeder, brev, dikt, fortellinger, kommentarer, intervjuer, diskusjonsinnlegg, artikler, bøker, illustrasjoner, kart, spill og musikk*» (Koritzinsky, 2014, s. 236). Han trekker fram to måter de digitale utfordringer er viktig for skolefaget samfunnskunnskap. For det første kan teknologien ses som et tema i seg selv, da den påvirker utdanning, forskning, kultur, økonomi og politikk. Tradisjonelle massemedier som aviser, radio og fjernsyn har i flere tiår vært en del av samfunnskunnskapens lærestoff, og på samme måte skal også de digitale mediene og verktøyene som samfunnsfenomen ha en plass i faget. Nye metodiske muligheter for lærere, studenter og elever fører også med seg nye problemer og utfordringer (Koritzinsky, 2014, s. 236).

Biolog og forskningsjournalist Erik Tunstad skriver et innlegg som gjesteskribent i Aftenbladet at kritisk tenkning burde være et eget fag allerede i grunnskolen, og at det bør inngå i lærerskolen. Han mener det er feil å overlate faktasjekking til journalister og politikere, fordi disse har *vikarierende motiver*. Han mener at et eget fag vil gi oss en arena for meningsutveksling: «*Dette vil kunne sikre oss en fri og åpen meningsutveksling, med kunnskapsrike og godt tenkende aktører på begge sider. Det har vi ikke i dag*» (Tunstad, 2020). I en artikkel i dagsavisen skriver Morten Eikeland som er fagleder for AFF samspill og ledelse: «*I de nye lærerplanene skal kritisk tenkning gi økt refleksjonsevne, men forskning på motivert tenkning viser derimot at vi ofte bruker kritisk tenkning til å forsterke de meningene vi allerede besitter*» (Eikeland, 2019). Han skriver videre at møtet med medelever som har ulike meninger kan skape *polarisering* og føre til en enda sterkere tro på egne meninger. Han mener det er problematisk at vi er flinkere til å komme med min-side-argumenter enn å komme opp med svakheter med egen tenkning. Samt at vi er flinkere å finne svakheter med andres tenkning enn å finne god kvalitet på andres argumenter (Eikeland, 2019).

5.2.3 Skoleaktørene

I et intervju med lektor Marit Frydenlund på Sosiologen.no forteller Frydenlund om sosiologi som et fag som gir elevene mulighet til å forstå sin plass i samfunnet. Hun peker på sosiologi som et fag som er lett å få øye på i hverdagen, og dette gjør sosiologi på mange måter til et dannelsesfag. Hun peker på at lærere skal bidra til å utvikle ansvarlige samfunnsborgere. Hun poengterer at et av de sentrale formålene med faget er at elevene skal få bedre forutsetninger til å delta i samtaler om samfunnet. Frydenlund mener at sosiologer kan bli flinkere til å framheve sin fagprofil som sosiolog, og poengterer følgende: «*Mange av samfunnsutfordringene vi står overfor i tida som kommer er jo strukturelle, så behovet for sosiologi er derfor veldig stort*» (Heie, 2020). Hun erfarer at elever som tar sosiologi som valgfag syntes at faget er kjempeinteressant, og peker på at lærere og sosiologer må gjøre en jobb for å fremstille sosiologifaget på en tydelig måte (Heie, 2020).

5.2.4 Kritisk tenkning – på barneskolen?

Digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene. Siden alle fag omfatter alle de grunnleggende ferdighetene, må alle fag dermed også omfatte digitale ferdigheter. Dette gjør at vi kan si at alle elever har tilgang på teknologi i alle fag fra de starter i første klasse. De grunnleggende ferdighetene omfatter kritisk tenkning, men som vi har sett på tidligere er ikke de grunnleggende ferdighetene gradert etter nivå eller trinn. Noe som i praksis betyr at en 1. klassing og en VG3 elev jobber etter de samme grunnleggende ferdighetene. Det er ikke alle som starter i første klasse, som også fullfører videregående skole. Gjennom søk etter kritisk tenkning i de kommende læreplanene, har jeg prøvd å kartlegge når kritisk tenkning kommer inn i opplæringen. Søket er systematisert i tre grupper; *barneskole (etter 7. klasse)*, *ungdomsskole (etter 10. klasse)* og *etter videregående opplæring*. Vi vet fra innledningen at kritisk tenkning kommer inn under formålsparagrafen i opplæringsloven, læreplanens overordnede del og grunnleggende ferdigheter. Med dette søket vil jeg undersøke om innlæringen av kritisk tenkning følger opp formålsparagrafen. I søket fant jeg at kritisk tenkning inngår i alle læreplaner for fag både på ungdomsskolen og i videregående skole, men bildet viser seg å være annerledes på barneskolen. Modellen under viser en oversikt over hvilke læreplaner i fag *kritisk tenkning* kommer inn i på *barneskolen*, altså i gruppa *etter 7. trinn*. Informasjonen er hentet fra de kommende læreplanene i fag i LK20.

Tabell 1: Kritisk tenkning i fag på barneskolen

Fagkode	Blir kritisk tenkning nevnt i læreplanen i fag etter 7. trinn?
SAF01-04: Samfunnsfag	Ja
NOR01-06: Norsk	Ja
MAT01-05: Matematikk	Nei
RLE01-03: KRLE	Nei
KRO01-05: Kroppsøving	Nei
KVH01-02: Kunst og håndverk	Nei
MHE01-02: Mat og helse	Nei
MUS01-02: Musikk	Nei

Tabellen på forrige side viser hvilke læreplaner som nevner kritisk tenkning i de kommende læreplanene i gruppen *etter 7. trinn*. Oversikten viser oss at det kun er samfunnsfag og norsk som har implementert kritisk tenkning i barneskolen. Det er nødvendig å spesifisere at søket er gjort på grunnlag av følgende søkeord; *kritisk, tenkning, tenke, kilde og kjelde*. Det kan derfor være fag som ivaretar kritisk tenkning i barneskolen, men som ikke nevner det eksplisitt slik samfunnsfag og norsk gjør. Noen elever hopper av utdanningsløpet etter grunnskolen. Dette betyr at det grunnleggende ved kritisk tenkning burde være innlært innen 10. klasse er fullført, for blant annet å sikre at de demokratiske verdiene i Norge blir videreført til de framtidige generasjonene.

Et av kompetansemålene etter 7. trinn for kommende læreplan i samfunnsfag er følgende: «*Samanlikne korleis ulike kjelder kan gi ulik informasjon om same tema, og reflektere over korleis kjelder kan brukast til å påverke og fremje bestemte syn*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). Ifølge Utdanningsdirektoratet viser og utvikler elever kompetanse i samfunnsfag på 5., og 6. og 7. trinn «*når dei utforskar og viser forståing av samanhengar mellom historie, geografi og samfunnskunnskap*» (s. 9). Elevene viser også kompetanse ifølge Utdanningsdirektoratet når de undersøker og presenterer samfunnsfaglige spørsmål, samt reflekterer over spørsmål om fortid, nåtid og framtid «*og vurderer korleis ulike kjelder kan gi ulik informasjon*» (s. 9). «*Vidare viser og utviklar dei kompetanse når dei bruker digitale verktøy og digital dømmekraft i arbeid med faget*» skriver Utdanningsdirektoratet i læreplanen for samfunnsfag på barneskolen.

I norskfaget er det ingen av kompetansemålene etter 7. trinn som innebærer kritisk tenkning direkte, men for underveisvurdering for 5., 6. og 7. trinn står det at elevene utvikler kompetanse ved å lese kortere og lengre tekster. Utdanningsdirektoratet skriver at elever også utvikler og viser kompetanse ved å ha samtaler om og presentasjoner av faglige emner, bruker kilder kritisk og argumenterer både muntlig og skriftlig. «*Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de bruker fagspråk i beskrivelser av språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster i skriveprosesser*», ifølge Utdanningsdirektoratet (2019, læreplan i norsk, NOR01-06, s. 8).

5.2.5 Sammenfatning av aktørsyn

I stortingsmelding 28 gir *myndighetene* uttrykk for at det skal satses på *kritisk tenkning* som del av *digitale ferdigheter* (som en av fem grunnleggende ferdigheter), og som skal inn i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Verken *myndighetene*, *ekspertene* eller *skoleaktørene* har uttrykt et ønske om sosiologi som satsningsfag for kritisk tenkning. Ekspertene påpeker likevel at samfunnsfag er et bra fag for å ta opp samfunnsfaglige tema, dette synet delte også sosiologilektor Frydenlund (Koritznsky, 2014; Jakobsen, 2018; Heie, 2020). En annen ting som ble påpekt var at kritisk tenkning tar tid å innøve. Det må derfor skje allerede fra første trinn (Børresen, 2020). Dette støttes ikke tydelig opp i kommende læreplanen ut i fra mitt søk i læreplaner på barneskolen. Her var et viktig funn at det kun er i samfunnsfag og norsk kritisk tenkning kommer tydelig frem som noe elevene skal ha lært etter 7. trinn.

5.3 Er enhetsskolen under press?

Ifølge Kindt og Rogstad er enhetsskolen under press som følge av digitaliseringen av opplæringen (2020). I Norge jobbes det målrettet for at skolen skal utjevne sosiale ulikheter i samfunnet, men forskjellene i tilgangen til og opplæringen av digitale verktøy varierer (Kindt & Rogstad, 2020). Denne forskjellen gjelder både for skoler, elever, foreldre og lærere. Lærere får en vanskelig oppgave i å finne ut hva med kritisk tenkning som er viktigst å fokusere på i en travel arbeidsdag. Resultatene på PISA-undersøkelsen viser hvordan nivået på lesing er svekket, og dette rammer gutter hardere enn jenter (Tønnessen, 2019). Dette gir økte sosiale ulikheter mellom de som er gode lesere og de som ikke er det, i tillegg gir dette oss en indikator på at kjønnsforskjellene øker. I tillegg ser vi tendenser til en sosial reproduksjon i utdanningen (Statistisk sentralbyrå, 2020). Som vist i innledningen er det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan debatteres konsekvensene av digitaliseringen av skolen i forhold til sosial reproduksjon i utdanning, sosial ulikhet og kjønnsforskjeller i offisielle dokumenter og i andre medier?*

5.3.1 Myndighetene

I NOU Elevens læring i fremtidens skole (2014: 7) skriver Kunnskapsdepartementet at det allerede tidlig på 1970-tallet ble dokumentert en tydelig sammenheng mellom norske elever sosiale bakgrunn og deres læringsresultater (s. 47). Det har skjedd vesentlige forandringer i familiestrukturene, skolen og samfunnet siden den gang, men familien har fortsatt stor

innvirkning på elevenes resultater. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har NIFU skrevet en rapport om kjønnsforskjeller i skolen i 2018. Her kommer de fram til at digitale verktøy kan gi mulighet til å øke den individuelle tilpassingen av undervisningen, og dermed minske kjønnsforskjeller (Wollscheid, Hjetland, Rogde, & Skjelbred, 2018).

I NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring* beskrives kjønnsforskjellene i utdanningen. Utfordringene med kjønnsforskjellene ligger, ifølge NOU 2019: 3 fremfor oss i tid. Det er grunn til å regne med at forskjellene har stor betydning for enkeltindivider, og den videre utviklingen av det norske samfunnet. Dette gjør kjønnsforskjellene i utdanning til en samfunnsutfordring (NOU, 2019: 3, s. 12). Det fremgår også i NOU 2019: 3 at det er en sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsbakgrunn og barnas skoleprestasjoner. I NOU 2019: 3 henvises det til Bourdieus teori, og hvordan reproduksjon i utdanning påvirkes av foreldres kulturelle kapital. Dette gjennom å omgi barnet med kunnskapssyn, språk og kulturell kompetanse, som utgjør en forskjell når det kommer til å lykkes på skolen. I NOU 2019: 3 henvises det videre til Beckers humankapitalteori, hvor foreldre med høyere utdanning ser nytte i å investere i utdanningen til barnet (s. 94). Det fremgår også i NOU 2019: 3 at det er viktig at elevene har tilgang til digitale verktøy, uavhengig av om de har tilgang på det i hjemmet eller ikke. Dette fordi arbeidsmarkedet etterspør *digitale ferdigheter*, og fordi internett er en viktig kilde til informasjon.

5.3.2 Eksperter

Fafo-rapport 2018:36 *Digitale skillelinjer* tok for seg eksamen i matematikk på 10. trinn. Hvor et av funnene var at «... *digitalisering av undervisningen ikke nødvendigvis bidrar til en sosial utjevning mellom elevene*» (Kindt & Rogstad, 2020). Kindt og Rogstad peker på tre forhold som Fafo-rapporten påpeker, og disse forholdene kan kaste lys over dagens situasjon. For det første har skolene prioritert ulikt i innkjøp av digitale verktøy. Dette har gjort at noen skoler har en PC til hver elev, mens andre skoler har få maskiner med utdaterte programvarer. For det andre er det stor forskjell i opplæringen lærere har fått. Dette betyr at elever ikke bare har ulikt utstyr, men de har også fått svært varierende kvalitet på undervisningen. For det tredje har ikke opplæringen av elever fulgt en klar plan. Dette gjør at noen elever behersker digitale verktøy godt, mens andre elever har mindre forutsetninger for å ta teknologien i bruk.

Elevene stiller også ulikt i hvilke digitale muligheter de har når de kommer hjem. Noen av forskjellene utgjøres av tilgang og kvalitet på internett, og det er også forskjell på om, og i såfall, hvor mange datamaskiner husholdningen disponerer. Foreldrene har også ulike kunnskaper om bruk av digitale verktøy. *«Våre data indikerer at jentene tjener på å bruke digitale verktøy i undervisningen, mens dette er mindre fordelaktig for guttene»* (Kindt & Rogstad, 2020).

Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, Anna Cecilia Rapp, har i sitt doktorgradsarbeid studert skolesystemet i to byer i Norge og Finland. Rapp peker på at foreldre i arbeiderklassen ofte ser på lærerne som ansvarlige for sine barns utdanning, mens foreldre i middelklassen har en oppfatning av at utdanning er et felles ansvar mellom hjem og skole. Dette gjør at Rapp mener at skolen som kultur representerer noe som passer bedre til middelklassebarn enn arbeiderklassebarn (Haugan, 2019). Rapp sier at Finland har et eksplisitt fokus på at skolens *samfunnsoppdrag* er å bidra til å utjevne forskjellene, mens i Norge ligger det implisitt i tanken om den tradisjonelle norske enhetsskolen. *«Siden Norge er et av verdens mest likestilte land så tenker vi ikke så mye på klasseskiller og sosial økonomisk ulikhet, men for de barna som risikerer å marginaliseres, er problemet ikke ubetydelig»*, spesifiserer Rapp (Haugan, 2019). Rapp mener det må tas grep på overordnet nivå for å hindre at sosiale ulikheter vokser. Blant annet mener Rapp at den norske skolen burde utvikle en overordnet strategi for hvordan skolen kan organisere seg for å bekjempe sosial ulikhet (Haugan, 2019).

PHD-stipendiat i fysikkdidaktikk ved institutt for fysikk og teknologi ved universitetet i Bergen, Vegard Havre Paulsen, gjør i en kronikk i Forskersonen rede for hva kritisk tenkning er. Paulsen skriver følgende: *«Kritisk tenkning er mer enn kildekritikk, som virker som er det folk flest forbinder med begrepet. I faglitteraturen er det vanlig å dele kritisk tenkning inn i to deler. Den ene er ferdigheter; den andre består av holdninger og personlighetstrekk»* (Paulsen, 2020). Han skriver videre at kjerneferdighetene inkluderer å kunne kjenne igjen argumenter, og å forstå dem ved å tolke og analysere dem. For å vite om logikken er gyldig og om premissene stemmer forklarer han at en må kunne vurdere om det er belegg for det som påstås. Dette krever ifølge Paulsen at en har lyst og vilje til å komme til bunns i saker og

ting. Bakgrunnskunnskap er også en forutsetning for å kunne tenke kritisk. Videre skriver han følgende: «*Hensikten er å avgjøre hva du skal tenke eller tro*» (Paulsen, 2020).

Paulsen tar kritisk tenkning et steg videre, og påstår at kritisk tenkning vil være et bedre mål enn intelligens for å forutsi hvor gode liv vi får. Han gjør også en kobling mellom kritisk tenkning og evnen til å kjenne igjen og forstå egne og andres følelser. Paulsen skriver som følger: «*Det virker rimelig å anta at økt evne til å tenke kritisk vil kunne øke livskvaliteten din, noe som igjen kan øke livskvaliteten til dine nære og kjære*». Han viser til at samfunnet vil kunne nyte godt av ringvirkninger av økt livskvalitet, og at dette er en av grunnene til at kritisk tenkning i læreplaner vektlegges i større grad enn tidligere. I tillegg skriver han følgende: «*Studier viser at kritisk tenkning er noe som kan trenes opp, og at det kan gjøres både hos barneskolebarn og voksne, uavhengig av bakgrunn*» (Paulsen, 2020). Et samfunn bestående av kompetente kritiske tenkere kan ifølge Paulsen slippe løs det enorme potensialet til demokratiet. Dette til forskjell fra samfunn bestående av individer som stoler blindt på all informasjon. Paulsen mener det er viktigere enn noensinne at dagens samfunn i større grad inviterer resten av samfunnet med på å ta avgjørelser (Paulsen, 2020).

Forskningsjournalist Bjørn Vassnes skriver følgende i en artikkel i Klassekampen i 2017: «*Politikere ivrer for å få inn Ipader i skolen tidligst mulig. Det går stikk imot rådene fra forskere og dataguruer*» (Vassnes, 2017). Vassnes mener *faktaresistens* er et nyord på linje med falske nyheter. «*Et nyord på linje med «fake news», er faktaresistens, «[m]ed det menes folks villighet til å se bort fra fakta som ikke passer for dem, for eksempel i klimaspørsmål*» (Vassnes, 2017). Også Vassnes peker på at politikere og andre med makt kan være resisterte ovenfor fakta, til tross for at det er blitt godt dokumentert på alle nivåer. Han peker på rapporter om effekter på helse og på sosial og kognitiv utvikling; «*Budskapet fra disse er like entydig som når det gjelder skadevirkningene av tobakk og klimagasser*» (Vassnes, 2017). Vassnes viser til at dokumentasjonen av negative effekter kommer fra medisin, psykologi og pedagogikk, og dette fra studier på ulike nivåer: både fra sammenliknende studier mellom land, mellom skoler og mellom individer. «*På skole- og klassenivå viste en norsk undersøkelse for engelskfaget, med 138 elever på fire skoler (Arnesen og Skeiseid), at de som brukte minst IKT på skolen og hjemme, gjorde det best i faget. Mens de som brukte mest IKT, gjorde det dårligst*» (Arnesen og Skeiseid, gjengitt i Vassnes, 2017).

5.3.3 Skoleaktørene

Rektor ved Bossekop skole, Trude Andersen, meddeler i et intervju med Altaposten at skolen er heldig som er en *iPad-skole*. Etter tre uker med iPad i skolen sa Andersen at elevene klarte «... å produsere enormt mye i forhold til tidligere» (Larsen, 2019). Rektoren «... mener at digitale verktøy utjevner forskjeller og gjør det lettere å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå» (Larsen, 2019). Andersen peker også på hvordan læreboka gjør det synlig for alle dersom en elev ligger et klassetrinn under de andre. Dette mener rektoren unngås når elevene jobber på nett. Rektoren peker på samarbeid med foreldre som nødvendig. «De har et kjempeansvar når det kommer til nettvett og hva vi deler og legger ut. Her har foreldrene selv mye å lære og være seg bevisste» (Larsen, 2019). Rektoren understreket at vi må være bevisste på hva vi legger ut, deler og hva og hvordan vi kommenterer på nett. Hun nevner ikke hvilke tilbakemeldinger som har kommet fra foreldre (Larsen, 2019).

Lærer og informatiker Ole Jørgen Anfindsen virker å ha en annen oppfatning enn rektor Andersen, når det kommer til digitaliseringen av opplæringen. Anfindsen skriver som del av en debatt i Budstikka at skolen *tvangsdigitaliseres* (Anfindsen, 2019). Han viser til en artikkel skrevet av medlemmer av et hovedutvalg for barn og unge i Bærum: «De fremhever der særlig følgende effekter av digitaliseringen av Bærumsskolen: «Gutters motivasjon og læringsutbytte øker», «sosial utjevning oppnås», samt at både lærere, foreldre og elever stort sett er glade og fornøyde» (Anfindsen, 2019). Dette er ikke Anfindsen enig i, og etter at han skrev artikkelen «Tvangsdigitalisering av Bærumsskolen» skriver han at han har fått støtteerklæringer fra kollegaer og foreldre ved Mølladammen ungdomsskole.

Anfindsen skriver som følger: «Det sier seg selv at elever som sniker seg til å bruke nettbrett til ikke-faglige ting, lærer mindre enn elever som følger med på det som skjer i klasserommet» (Anfindsen, 2019). Dette har vist seg å være et problem som er vanskelig å få bukt ved. Han skriver at disiplinerte og faglig sterke elever klarer å motstå fristelsen til å bruke nettbrettet til andre ting. Det gjør ikke elever som ikke stiller like sterkt på nevnte områder, og gir dermed ifølge Anfindsen i større grad etter for fristelsene. Anfindsen skriver følgende: «Effekten er motsatt av hva hovedutvalget påstår, nemlig økte forskjeller, ikke utjevning» (Anfindsen, 2019). Han viser også til at elever som bruker nettbrettet skaper visuell støy som stjeler

oppmerksomheten til andre som sitter i nærheten, og dette inkluderer de høyt motiverte elevene. Han refererer til en e-post fra en forelder som han har fått tillatelse til å sitere: *«iPad på skolen har gitt meg mange bekymringer og gjort meg helt fortvilt over hvordan situasjonen har blitt. Er så sikker på at [ungdommen min] hadde hatt en annen skolehverdag og [vært mer] til stede i undervisningen om det ikke hadde vært for iPaden»* (Anfindsen, 2019).

Heller ikke Elevorganisasjonen og Skolens landsforbund erfarer at digitaliseringen av opplæringen er bare positivt. I nesten to måneder fikk elever og lærere for alvor testet de digitale kunnskapene sine under coronakrisen. Leder for Elevorganisasjonen, Kristin Schultz, sier i et intervju på TV2 at hun mener at disse ukene kan ha vært skadelig for elevers læring. Schultz peker på at *selvgående elever* takler selvstendighet bedre enn elever som har behov for mer *pedagogisk støtte*. Flere elever har kontaktet Schultz og fortalt at de ikke har hørt stemmen til læreren siden starten av coronakrisen. Videre sier Schultz: *«Vi har også fått utrolig mange tilbakemeldinger fra elever som sier at de ikke har fått noe utbytte av undervisningen de har fått i denne perioden»* (Five & Kjos, 2020). Forbundsleder i Skolens landsforbund, Anne Finborud, sier i det samme intervjuet med TV2 at forskjellene uten tvil har økt i løpet av denne perioden. Finborud understreker at digitale verktøy har blitt brukt som et supplement i undervisningen tidligere, og at det dermed er varierende kvalitet på de digitale oppleggene (Five & Kjos, 2020).

5.3.4 Sammenfatning av aktørsyn

Myndighetene belyser at det er sosial reproduksjon i utdanningen, sosial ulikhet og kjønnsforskjeller i utdanningen i Norge, men knytter det i mindre grad opp til de negative konsekvensene ved digitale verktøy. *Ekspertene* etterlyser en overordnet plan fra myndighetene for å bekjempe sosial ulikhet, og mener jenter er mer tjent med digitale verktøy i opplæringen enn hva gutter er (Kindt & Rogstad, 2020; Haugan, 2019). Paulsen setter kritisk tenkning i sammenheng med livskvalitet (2020). Vassnes kritiserer myndighetene for ikke å høre på eksperter (2017). I *skolefeltet* er rektor Andersen positiv til Ipad i undervisningen, dette til forskjell fra Zinöcker (som redegjort for i 5.1.3), som stilte seg kritisk til bruk av nettbrett i undervisningen til sin 9 år gamle sønn. Lektor Anfindsen var også skeptisk til bruk av nettbrett i skolen, da han mente det økte forskjellene - heller enn å minske dem (Larsen,

2019; Zinöcker, 2020; Anfindsen, 2019). Ut ifra resten av feltets meninger om hvordan digitalisering kan ha negative konsekvenser for læringsutbyttet til elevene, kan det virke som at rektor Andersen ikke har reflektert over foreldrenes ulike forutsetninger. Det kan virke som hun taler på generelle termer, og dermed skjærer alle under en kam, som om alle foreldre har den samme høye kulturelle kapitalen (som henne selv). Under coronakrisen har skolefeltet fått kjenne på hvordan det er når undervisningen digitaliseres helt.

6 Drøfting

I drøftingen sammenfattes aktørenes syn i analysen opp imot tidligere forskning, teori og metode. Her har jeg valgt å fokusere på noen av funnene jeg har gjort i resultatdelen. Først går jeg inn på aktualiseringen av kritisk tenkning. Her kommer jeg inn på diskusjonen om hvem som bør ha ansvaret for at elevene blir kritiske tenkere. Ved hjelp av Luhmanns begrep om funksjonell differensiering forsøker jeg å forstå hvordan innlæringen av kritisk tenkning ikke bare ligger under ansvaret til skolen som organisasjon, men som et samfunnsansvar som ligger i alle ledd av samfunnet. I andre del av drøftingen har jeg valgt å fokusere på hvilke fag kritisk tenkning burde komme inn under. Her viderefører jeg synet fra forrige del av drøftingen, og ser på innlæringen av kritisk tenkning ikke bare som et samfunnsoppdrag, men også som del av en dannelsesprosess. Luhmanns forståelse av binære koder brukes som verktøy for å forstå kritisk tenkning på et dypere nivå. I tredje del av drøftingen ser jeg på hvordan de binære kodene *kritisk* versus *ukritisk*, kan forsterke sosial reproduksjon i utdanning, sosial ulikhet og kjønnsforskjeller. Dette kan gjøre at aktørene får ulike utgangspunkt for tilegnelse av kulturell kapital. Kritisk tenkning forstås på denne måten som en underkategori av kulturell kapital. Etter å ha benyttet eksisterende teori, er det fortsatt noen brikker som mangler for å kunne forklare den empiriske observasjonen jeg har gjort meg. Gjennom de etablerte begrepene handling, makt og danning, forsøker jeg derfor i siste del av drøftingen å utvikle nye begrep.

6.1 Aktualisering

Vi har i analysedelen sett at stortingsrepresentant Emblemsvåg fra Høyre påpekte det samme som Lipman påpekte i 1988 (Emblemsvåg, 2020). Nemlig at lærerne må ha et tydelig bilde av hva kritisk tenkning er, for å lykkes med innlæringen av det. Etter 30 år skulle en tro at skoleverket hadde klart å tydeliggjøre for lærere hva kritisk tenkning går ut på. Teknologien har en direkte betydning for folk flest gjennom sosiale medier. Sosiale medier ble i løpet av om lag ti år en sterk utfordrer til etablerte medier. De fleste barn og unges har integrert sosiale medier i sin hverdag, og har ingen kunnskap om det analoge samfunnet. De kommende lærerne som ikke har vokst opp uten en digital hverdag, mangler denne kritiske ballasten som eldre lærere har hatt, gitt at de har levd et liv før den digitale revolusjonen. De som har vokst opp med et analogt samfunn og begynner å benytte seg av digitale verktøy, vil også kunne møte motstand med å filtrere falske nyheter i den digitale verden.

Flere av aktørene har påpekt at læring i fellesskap styrker den individuelle læringsprosessen (Rasmussen, 2017; Børresen, 2020). Vygotsky pekte også på hvordan læreren måtte tenke seg inn i elevenes tankeverden. Både Rasmussen (2017), Harboe (1999) og Børresen (2020) tok for seg hvordan lærerens rolle endret seg med digitale verktøy. De påpekte at læreren blir en enda viktigere veileder for elever, når de jobber med digitale verktøy. Dette er i tråd med det Bruner betegner som hvor læreren, foreldre og medelever, er med som en støtte for at hver enkelt elev skal nå lengre i samarbeid med andre. En Facebook-gruppe gav norske lærere en felles plattform for diskusjon under coronakrisen, hvor digitale løsninger og utfordringer ble delt. Her deles tips for programmer, kilder og fokusområder. Gjennom slike grupper kan lærere benytte hverandre som en støttestillas, for å bidra til at elevene får tilstrekkelig med hjelp og støtte.

Selv om noen av aktørene har adressert ansvaret til ulike aktører i skolefeltet, har det for meg vært av interesse å undersøke om kritisk tenkning kan sees på som samfunnets kollektive ansvar. Kritisk tenkning kommer tydelig fram som satsningsområder i de nye læreplanene, men bør ansvaret gå ut over skolen som organisasjon, som et felles samfunnsansvar?

6.1.1 Kritisk tenkning som et felles samfunnsansvar

På sosiale medier skjer deling av informasjon, ideer, personlige meldinger og videoer, og samtidig er det en arena for utvikling av identitet (Ling & Vaage, 2006; gjengitt i NOU, 2019: 23, s. 152). I dag har de fleste barn tilgang til mobiltelefon (Medietilsynet, 2020), og i NOU 2019: 23 står det at «*Skolen må ta innover seg betydningen av teknologiutvikling og digitaliseringen av samfunnet som elevene lever i og skal møte etter endt utdanning*» (NOU, 2019: 23, s. 152). Kompetansemålene i fag i den nye læreplanen er åpne, slik at lærerne skal ha mulighet til å tilpasse undervisningen best mulig for elevene sine. Et eksempel på at kompetansemålene er gjort mer generalisert, er at ordet krig er fjernet fra kommende læreplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I lys av Luhmanns teori har begrepet kritisk tenkning i en digitalisert opplæring har den funksjonen at begrepet belyser og problematiserer den enorme informasjonsmengden, som elevene får tilgang til i en digitalisert skolehverdag. Som vi har sett på tidligere i oppgaven,

har viktigheten av kritisk tenkning blitt forsterket i tråd med at de tradisjonelle mediene gradvis har blitt erstattet med moderne medier. Der hvor rikskanalen tidligere gjorde vurderingen på om informasjon var sann, må hver enkelt ta stilling til og vurdere informasjonen selv i moderne medier.

6.2 Kritisk tenkning – i hvilke fag?

Mange lærere bruker mye tid på å gi tilbakemeldinger på rettskriving, og mange elever vil nok kjenne seg igjen i påstanden om at de ikke leser disse kommentarene særlig nøye. For mange er karakteren det viktigste. Det er nok mange, både lærere og elever, som tenker at rettskriving bare er en liten brikke i en lang og omfattende dannelsesprosess. Elevene trenger oppfølging og støtte for å utfordre seg selv og sin refleksjonsevne. Å rette på skrivefeil konfronterer ikke elevene med deres tankemåte og argumentasjon, selv om rettskriving også er en viktig del av opplæringen. Elevene må lære seg å sette opp et gyldig argument, basert på forskning og andres uttalelser. Når elever jobber med samfunnsfaglige prosjekt i fag som for eksempel valgfaget sosiologi og sosialantropologi, krever det at lærere holder seg faglig oppdatert på både ny og etablert forskning på forskjellige områder.

Barn på 6 år har ikke den samme evnen til å tenke kritisk som en 13-åring, og bør dermed ikke ha samme tilgang på digitale verktøy som en 13-åring. Dette fordi 6-åringer ikke har utviklet de filtrene som en 13-åring har. Snapchat, TikTok, Facebook og Instagram har 13-årsgrense, med mindre foreldre har gitt tilatelse til det. Hvordan stemmer dette overens med at en barneskoleklasse blir satt til å jobbe med hver sin iPad, når kritisk tenking ikke kommer inn i alle fag før ungdomsskolen? Tidligere i oppgaven så vi en forelder som stilte seg kritisk til at sønnen på ni år spilte voldelige spill på skolen (Zinöcker, 2020). Noen vil kanskje tenke at det dette debattinnlegget problematiserer er en bagatell. Andre vil nok være av den oppfatning at denne type meningsutveksling er fruktbart for samfunnsdebatten. Læreren vil få en nærmest umulig oppgave med å holde styr på hver enkelt elev, og må stole på at elevene gjør det de får beskjed om. Det kan være en konflikt mellom forelder og lærer/myndigheter, hvor foreldre med høy kulturell kapital vil se farene ved en innføring av digitale verktøy i for tidlig alder gitt barnets evne til å tenke kritisk selv.

Aktørene har ikke gitt uttrykk for at de ikke ønsker at kritisk tenkning skal være en del av alle fag. Det eksisterer en ambivalens mellom å innføre nettbrett til 6-åringer, og at kritisk tenkning først kommer inn i læreplanen i alle fag først 7 år senere. En bivirkning av digitaliseringen av skolen er at informasjonsforurensning florerer også i skolehverdagen. Innlæringen av kritisk tenkning kvalifiserer dermed til å være en av de tingene som alle elever må igjennom i den 10-årige grunnskolen.

Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven, blir kritisk tenkning på denne måten en *portvakt* for å beskytte demokratiet for spredning av falsk informasjon. Dette gjør, som vi har sett tidligere i oppgaven, kritisk tenkning til en demokratisk dannelsesprosess, så vel som en akademisk dannelsesprosess. Samt beskytte dem som vil være sårbare gitt sin sosiale bakgrunn med lav kulturell kapital i barndomshjemmet, både mot for eksempel falske nyheter og svindel. Ved å belyse *medaljenes bakside*, vil politikere og aktører i skolefeltet forøvrig kunne ta tak i det som ikke fungerer optimalt. Uten at disse utilsiktede konsekvensene blir tatt opp, vil det ikke være sikkert at politikere og rettsvesen ser at dette er et problem. Under coronakrisen har store deler av samfunnet vært stengt ned, i det som har blitt omtalt som en nasjonal og kollektiv *coronadugnad*. Et spørsmål kanskje ikke så mange har stilt seg er: Kan vi forstå kritisk tenkning som en langvarig nasjonal dugnad? Dette for å ta tak i bivirkningene som digitaliseringen fører med seg, og for å sikre at demokratiet vi har i dag, også videreføres til framtidige generasjoner.

6.2.1 Kritisk tenkning som dannelsesprosess

Luhmann mente at kommunikasjonen i det moderne samfunnet skjer gjennom binære, altså todelte, koder (Aakvaag, 2008). For skolefeltet er en av de viktigste kommunikasjonene som foregår innenfor dette subsystemet kommunikasjonen som formidles fra myndighetene og til skoleaktørene. Dette skjer gjerne gjennom offisielle dokumenter som NOUer, stortingsmeldinger, rapporter og andre ekspertvurderinger gjort på oppdrag fra blant annet Kunnskapsdepartementet. I tillegg stiller enkeltpolitikere opp til intervju og debattinnlegg, hvor de representerer det politiske partiet de står for. Noen ganger plukker nettavisene opp denne kommunikasjonen, og det bidrar til debatten rundt viktigheten av kritisk tenkning ved å legge ut artikler om temaet. Ekspertvurderinger fra ulike fagfelt bidrar også til å belyse hvilke

utilsiktede konsekvenser digitaliseringen av opplæringen fører med seg. En annen viktig kommunikasjon som skjer innenfor skolefeltet er kommunikasjonen mellom foreldre og barn. Dersom myndighetene og skolen mislykkes med innlæringen av kritisk tenkning, vil foreldre med høy kulturell kapital potensielt sett kunne ha lettere for å ta ansvar for barnas dannelsesreise i kritisk tenkning. Barn av foreldre med lav kulturell kapital vil i samme situasjon potensielt sett kunne bli lette offer for påvirkning fra influensere, svindlere, ikke-demokratiske verdier og lignende.

Myndighetene og enkelte eksperter har stor tro på at digitaliseringen av opplæringen vil føre til et større læringsutbytte hos elevene. Det som ikke blir belyst i like stor grad er, at det oppstår en spenning mellom det å innføre digitale verktøy i opplæringen, og det å ikke gi tilstrekkelig opplæring i kritisk tenkning. Dette grunnet de utilsiktede konsekvensene som fører med en digitalisert opplæring. Om innlæringen av kritisk tenkning skal starte allerede på første trinn i alle fag, har myndighetene enda en jobb å gjøre for å tydeliggjøre dette. Dette for å sikre at den kritiske dannelsesprosessen starter så tidlig som mulig. Digitale aktører i samfunnet bør belyse sin sak i samfunnsdebatten, dette som del av en felles demokratisk dugnad. I beste fall bidrar aktørene som belyser konsekvensene av digitaliseringen til en forbedring i lovverket, som kan være med på å forbedre opplæringen til elever i norsk skole.

Kritisk tenkning som forutsetning til digitalisering av skolen er basert på mange binære koder, men den jeg først og fremst velger å foholde meg til er *kritisk/ukritisk*. Digitaliseringen av undervisningen fører med seg endringer i skolesystemet. Ut i fra læreplanen må skoleledelsen og lærerne bestemme hvordan digitaliseringen skal prege undervisningen elevene får. Noen ganger er lærernes kunnskap begrenset av lite kunnskap rundt teknologi. Andre ganger har elevene begrenset med økonomisk og kulturell kapital de kan benytte seg av, både hjemme og på skolen. Foreldrene er holdningsbærere for hvordan forhold barn vil få til kritisk tenkning. For elevene er det viktig å utvikle seg til å bli en *kritisk tenker*, det er koden som ansees som det beste alternativet. Målet er å være *kritisk*. Hvis ikke elevene lærer å forholde seg kritisk til informasjon på skolen, og heller ikke i hjemmet, er faren at elevene ender opp som *ukritiske tenkere*. Et eksempel på dette er at barnesikring på kanaler hvor barn surfer, er like viktig som setebelte i bil. Noen foreldre kan beskytte sine barn mot konsekvensene av å gi en seksåring en iPad, mens andre ikke har ballasten til det selv. Det blir vanskelig å fullføre hele løpet i

dannelsesreisen uten kritisk ballast, dette fordi tilgangen på informasjon er så enkel i dagens samfunn. I de tilfellene hvor elevene faller fra utdanningen etter grunnskolen, vil disse elevene risikere og kun ha vært en del av dannelsesprosessen i tre år. Målet for opplæringen bør være at elevene skal ende opp med en livslang praksis som kritisk tenker.

En programmering konkretiserer disse generelle kodene. Valg som omhandler å ta ansvar for egen oppfatning, søke kunnskap, tørre å skille seg ut og stole på egne konklusjoner og forholde seg til sannhet, er faktorer som er med på å i sum avgjøre om en elev blir *kritisk* eller *ukritisk*. Det tar lang tid å utvikle denne type kunnskap, og derfor kan kritisk tenkning sees på som en *dannelsesprosess*. Det oppstår et spenningsområde når ikke alle elever får tilstrekkelig med opplæring i kritisk tenkning, som til syvende og sist kan vise seg å munne ut i en klasseforskjell. De som blir ukritiske blir offer for falske nyheter og propaganda. Det kan tendere til å danne seg en oss-mot-dem-mentalitet når for eksempel vaksinemotstandere nekter å vaksinere barna.

6.3 Kritisk tenkning som kulturell kapital

Ut ifra tidligere forskning og analysens tredje del kan vi se tendenser til at digitaliseringen av opplæringen påvirker og øker den sosiale ulikheten, øker forskjellene mellom kjønn og øker den sosiale reproduksjonen av utdanningen. Økonomisk og kulturell kapital i hjemmet har direkte påvirkning for barnas forutsetninger. Foreldre med høyere utdanning har bredere forutsetninger for å kunne hjelpe barna sine med lekser enn hva foreldre med bare grunnskoleutdanning har. Foreldrenes utdanningsnivå legger dermed føringer for hvordan barn behersker den digitaliserte hverdagen de vokser opp i. Barnas kritiske tenkning påvirkes av foreldrenes kritiske tenkning, og framover vil det bli flere og flere foreldre som ikke har vokst opp uten internett.

I oppgaven har vi sett en generasjonsforskjell, hvor vi kan sette et skille mellom de som er *født analog* og de som er *født digital*. Dette gjelder nødvendigvis ikke for en ung person som er *født digital*. Influensere har gjerne definisjonsmakt på unge, og ofte fremmer influensere uoppnåelige kroppsideal. Barn sosialiseres som barn. En av årsakene til at barn opplever kroppspress, kan være måten influensere framstiller seg selv og sin kropp på. For å begrense

hvor mye definisjonsmakt influensere får ha på barn og unge, bør kritisk tenkning inn i skolen fra første trinn. Dette fordi informasjonen fra lærere, foreldre og medelever bør være mer dominerende i formingen av barn og unge enn hva influensere er. Kritisk tenkning kan være en øyeåpner for andre informasjonskilder som barn og unge kan finne fram til på internett. I googlesøk kommer annonselinker ofte opp først, det betyr at det ikke er det første som er det beste. Ofte må det gjøres omfattende søk for å finne det en er på jakt etter. Det er nettopp dette barn og unge må tilegne seg kunnskap om.

Kritisk tenkning må inn i skolen slik at alle barn uavhengig av foreldres utdanningsnivå skal være like godt rustet. Kritisk tenkning er ikke bare en dannelsesreise, men er også en vei til å tilegne seg kulturell kapital. Kritisk tenkning må inn i den første dimensjonen av kulturell kapital, altså i skolegangen. Dette som bivirkning av at vi lever i informasjonsalderen. På e-post får man ofte søppelpost i form av spam, og på samme måte har informasjonssamfunnet skapt søppelflyt av informasjon. Dette preger alle dimensjonene av samfunnet, i politikken, på arbeidsplasser og også i skolen. Barn må lære at kilder som Wikipedia ikke er kvalitetssikret, fordi innholdet ikke kan spores opp til en forfatter. I tillegg kan forskjellige land ha forskjellige forklaringer på de samme tingene. Leksikon på nett er dermed ikke kvalitetssikret som leksikon i bokform. Barn kan ikke forstå forskjellen på søppel og kvalitetssikret informasjon, og derfor er det samfunnets rolle å lære dem det. Dette motvirker falsk informasjon.

Enhetsskolen har som mål å utjevne sosiale forskjeller ved å gi barn de samme forutsetningene for å lykkes. Innlæringen av kritisk tenkning blir et premiss som må inn i skolen for å balansere falske nyheter og større sosiale skiller som digitaliseringen i skolen kan skape. Innføringen av digitale læremidler, må følges av en grunnleggende innlæring og opplæring av hvordan elevene skal forholde seg kritisk på Internett. Dersom digitale læremidler ikke følges av en opplæring av bruken av dem, vil vi kunne ende opp med at barn ikke lenger har like forutsetninger for videre skolegang og arbeid etter fullført skolegang. Om skolen ikke lykkes med innlæringen av kritisk tenkning, vil den sosiale ulikheten kunne komme til å vokse. Foreldre har mye å si på hvilken og hvor lang utdanning unge tar. Foreldrene til studenter har noe høyere utdanningsnivå enn befolkningen generelt. Dette betyr at kulturell kapital reproduseres i Norge. Dette betyr ikke at det ikke er sosial mobilitet, men det er fremdeles en sterk sosial gradient etter foreldrenes utdanningsnivå. Dette underbygger hypotesene om hvordan foreldres utdanning og ressurser i hjemmet sannsynligvis påvirker

barnas skolepresentasjoner, som indikerer fortsatt stor grad av sosial reproduksjon av klasse, inkludert kulturell kapital.

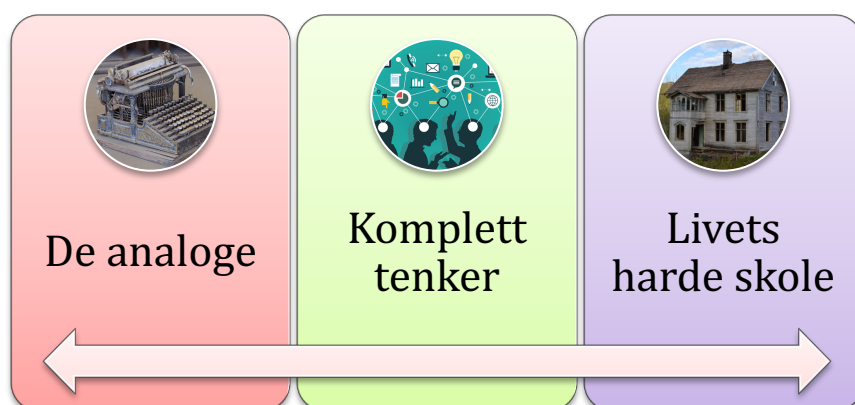
6.4 Begrepsutvikling

Etter å ha forsøkt å forstå kritisk tenkning gjennom teoriene til Vygotsky, Luhmann og Bourdieu, er det fortsatt noe som mangler. Gjennom den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky, ble læring beskrevet som noe som skjer i *felleskap*. Luhmanns teori belyste gjennom begrepet *funksjonell differensiering*, hvordan strukturen i det moderne samfunnet ser ut og hvilken rolle binære koder har for det moderne samfunnet. Gjennom Bourdieu ble kritisk tenkning sett i lys av kulturell kapital. I teorikapitlet kartla jeg aktørene og startet teoretiseringsprosessen med tidlig-teoretisering i forstudiet til analysen. I den forbindelse lanserte jeg to kategorier for å synliggjøre hvordan feltet påvirkes av generasjonsforskjeller: *født analog* og *født digital*. I tråd med teoretiseringsprosessen vil jeg i følgende del forsøke å bygge videre på de kategoriene jeg så for meg i forstudiet. Dette for å illustrere hvordan teknologien som i utgangspunktet blir sett på som et gode, også kan føre med seg utilsiktede konsekvenser. Swedberg mente som nevnt i metoddelen at en kan bruke analogier for å få grep om et problem vi vet lite om, gjennom å referere til noe hverdagslig (Swedberg, 2014, s. 82). Det har jeg i følgende del forsøkt å gjøre. Med utgangspunkt i generasjonsskillet jeg allerede har skissert tidligere i oppgaven, har jeg sett for meg de tre nevnte kategoriene som mennesker kan grupperes inn i: *De analoge, komplette tenkere og livets harde skole*.

6.4.1 De analoge, komplette tenkere og livets harde skole

Begrepene som jeg her lanserer er et tilskudd til den sosiologiske verktøykassen, for å bidra til å kartlegge den gjeldende samfunnsdiagnosen. Innholdet i kulturell kapital endres, og disse tre begrepene viser tre nye typer kulturell kapital.

Modell 2: De analoge, komplett tenker og livets harde skole



De analoge er de som i utgangspunktet er *født analoge*. Denne gruppen følger med på nyheter, men fra barndommen har dette vært gjennom for eksempel å høre på radio, lese papiravisen eller å se på riksdekkende TV. I dag har de fleste tilgang på digitale verktøy som mobiltelefon, datamaskin og internett, men har tilegnet seg digital kompetanse som voksne. En liten andel av dem har *forblitt analoge*. *De analoge* har ofte tillit til ledere av aviser og andre autoriteter. En vesentlig andel eldre i Norge er *analoge*, mens det vil være få unge i dag som vil falle inn under denne kategorien. Unntakene kan være barn fra familier med svært lav økonomisk og kulturell kapital, som innvandrerbarn i fattige familier. Bruken av digitale verktøy varierer, og de som er *født analoge* kan være like digitalt kompetente som de som *født digital*. *De analoge* har *analog hukommelse* eller *analog fortid*, som har gjort at de har utviklet en *før-digital* evne til kritisk tenkning. De som er *født digital* har en *etter-digital* evne til kritisk tenkning. Trolig kan dette utgjøre en ulikhet i måten de to generasjonene forholder seg kritisk i bruken av digitale midler.

Komplette tenkere kan omfatte både de som er *født analog* og de som er *født digital*. Denne gruppen har tatt standpunkt til digitaliseringen. Enten at de har valgt det selv eller at de har blitt introdusert for det gjennom skolesystemet. I tillegg har de lært seg å forholde seg kritisk til informasjonen de støter på i den store informasjonsflommen som finnes på internett. Dette gjør at de ikke lar seg lure av tilsørt informasjon, og sjekker gjerne flere kilder om det er noe de er usikker på. De kan sette opp gyldige argument, og har evnen til å lytte til og respektere andres meninger. I tillegg har de tilegnet seg gode søkemetoder, som gjør at de aner råd, om de støter på for eksempel helseproblemer. På denne måten kan de ta valg som på sikt har positive fordeler for helsen deres. Summen av disse faktorene gjør at *komplette tenkere* har

tilegnet seg en tilstrekkelig mengde med det vi har sett Larsen og Urry betegner som *nettverkskapital*, og dette gjør at de stadig kan tilegne seg mer *kulturell kapital*.

Livets harde skole omfatter mennesker som har tatt standpunkt til digitaliseringen, og kan omfatte mennesker både fra generasjon som er *født analog* og de som er *født digital*. *Livets harde skole* kan for mange assosieres med det noen mennesker betegner som sin *utdannelse* på Facebook-profilen sin. På engelsk brukes betegnelsen «*The school of hard knocks*». Med et google-søk assosieres gjerne tittelen med et bilde av en falleferdig fjøs. Ofte assosieres betegnelsen med mennesker som selv mener de har levd et hardt liv. *Livets harde skole* kan på flere måter betegne et klasseskille. Dette fordi de som har studert der, føler seg grunnleggende annerledes, enn de som for eksempel har universitetsutdannelse. De har en annen dannelse når det kommer til verdier, leveregler og normer. De har dermed også andre preferanser enn *de analoge* og *komplette tenkerne*. Dette gjør at de også har andre preferanser til hvordan de forholder seg kritisk til informasjon de møter på internett. Aktører i *livets harde skole* vil potensielt sett ha liten grad av *nettverkskapital*, i form av manglende kunnskaper til bruk av teknologi. Hva som er *fornuftig* for denne gruppen er ikke nødvendigvis det samme som er *fornuftig* for *komplette tenkere*. De vurderer gjerne en situasjon ut ifra deres egne erfaringer. I denne gruppen er det en egen kulturell kapital som råder, som ikke står høyt i kurs, for eksempel hos lærere og den øvre middelklassen. Barn og foreldre som har verdiene til *livets harde skole*, mangler den dannelsesreisen som de høyt utdannede etterstreber. Forskjellen mellom de som har ervervet seg kritisk tenkning i forhold til digitale medier, og de som ikke har det, har således blitt en ny moderne kulturell distinksjon mellom de som har høy og lav kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Innlæringen av kritisk tenkning blir viktig for å løfte barn av foreldre med lav kulturell kapital ut av *livets harde skole*, selv om de ikke tar mer formell høyere utdannelse.

6.4.2 Medaljens bakside

Med utgangspunkt i disse kategoriene kan vi vurdere hvilke elever vi ønsker å danne i norsk skole. Myndighetene har allerede tatt et klart standpunkt for at norsk skole ikke skal danne elever som kun blir *analoge* brukere. Dette er gjort med å eksplisitt gjøre digital kompetanse til en del av undervisningen. På denne måten har myndighetene tatt et standpunkt på vegne av barn og unge, som betyr at barna ikke får ta det standpunktet selv, slik som de som er født i 1980 eller før. Ut ifra min modell vil vi i framtiden stå igjen med to dominerende grupper

mennesker, som vokser opp i dagens norske samfunn: *De komplette tenkerne* og *livets harde skole*. I tillegg er det kan vi regne med et mindretall av gruppen *de analoge*. Denne grupperingen er veldig forenklet, og symboliserer i korte trekk hvorvidt opplæringen har gitt elevene tilstrekkelig med verktøy, eller skal vi si, ny kulturell kapital, for å kunne forholde seg kritisk til informasjon.

For framtiden vil *de analoge* kunne bli bestående av familier med lite ressurser og de som mangler interesse for digitaliseringen. For barn i analoge hjem, vil de kunne risikere å bli skoletapere, fordi de mangler kulturell kapital for å klare seg i dagens samfunn. De som er ukritiske blir *fattige* på den gjeldende kulturelle kapitalen. Interessen for digitale verktøy kan endre seg underveis i livet. En som utdanner seg som frisør, kan etter endt utdanning gi opp bruken av digitale verktøy, og dermed minne om *de analoge*, men surfer litt på nett. For eksempel gjennom å ha Facebook- eller Instagram-konto, eller følger med på influensere, kanskje ukritisk.

For å illustrere hvordan ulike grupper innen digitalisering potensielt kan slå ut, kan vi se på *health literacy* (Rødland, 2018). I tilfeller der noen i *livets harde skole* blir syke, kan aktørene hypotetisk sett komme til å google seg fram til et svar. På grunn av manglende kunnskap om hvordan googlesøk fungerer, vil de kunne finne feil informasjon. Trump har gått ut i media og fortalt at han tar malariamedisin for å beskytte seg mot coronaviruset. Hans troverdighet som president av USA har gjort at flere har begynt å ta malariamedisin (Lohne, 2020). En *komplett tenker* ville kunne vurdere denne informasjonen kritisk, mens en i *livets harde skole* kanskje ville forsøkt å få tak i den omstridte medisinen. En *komplett tenker* ville ha kunnskapen til å finne fram til viktig informasjon om sin helsetilstand, som i sum kan øke livskvaliteten. På samme måte kan aktører i *livets harde skole* gå glipp av viktige medisiner eller operasjoner, fordi de ikke snakker *språket*, og dermed ikke stiller de riktige spørsmålene. På denne måten blir kritisk tenkning en kilde til kulturell kapital, som i ytterste konsekvens kan skille mellom uførhet eller ikke uførhet.

7 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgaven og forklare den navngitte empiriske observasjonen, som jeg i oppgaven har teoretisert. Observasjonen angår spenningsforholdet mellom å innføre digitale læremidler i opplæringen, og de utilsiktede konsekvensene som fører med digitaliseringen; medaljens bakside. Problemstillingen, som omhandlet hvilken rolle innlæringen av kritisk tenkning har i den digitaliserte skolen, ble belyst gjennom tre forskningsspørsmål. Ut ifra forskningsspørsmålene ble dokumentene analysert i lys av teori som omhandlet handling, makt og danning. I oppgaven har vi sett på dokumenter fra de tre aktørgruppene: *myndighetene*, *eksperter* og *skoleaktørene*. I oppgaven har vi sett at *kritisk tenkning* er en del av formålsparagrafen i opplæringsloven, og de tre læreplanverkene jeg har tatt for meg; LK97, LK06 og LK20. Kritisk tenkning blir ivaretatt som den grunnleggende ferdigheten *digitale ferdigheter*. I den kommende læreplanen, LK20, blir kritisk tenkning definert på en tydeligere måte enn tidligere i overordnet del. Likevel ser vi at læreplanen kommer for kort til for å tydeliggjøre kritisk tenkning som en dannelsesprosess som må inn allerede fra første trinn på barneskolen. Opplæringsloven skal også i gang med å fornyes, men i utredningen som er blitt gjort i NOU 2019: 23, er det ikke lagt opp til at kritisk tenkning skal få en større plass i opplæringen.

I analysen kom det fram at myndighetene mente at forskere knytter utfordringene til at skolen i for liten grad klarer å gi god opplæring i hvordan digital teknologi kan brukes til læring (NOU, 2019: 23). Analysen viser også at myndighetene vil undersøke hvordan hvert enkelt skolefag blir påvirket av den digitale og teknologiske utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2016b). I LK20 blir samfunnskunnskap gitt hovedansvar for digitalt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det vil være feilaktig å påstå at kritisk tenkning kun tilhører videregående skole og mer spesifikt samfunnskunnskap, slik som Koritzinsky påpekte at flere lærere hadde en oppfatning av (Koritzinsky, 2014). Det virker å være en stor enighet blant ekspertene og skoleaktørene at kritisk tenkning ikke bare er viktig for den akademiske dannelsen, men også for den demokratiske dannelsen (Koritzinsky, 2014; Jakobsen, 2018; Tunstad, 2020; Eikeland, 2019; Heie, 2020).

Myndighetene har fått utredet en rapport, hvor det kommer fram at digitaliseringen av skolen ikke virker å minske forskjellene mellom elevene (Kindt & Rogstad, 2020). Dette støttes opp av ekspertene. Paulsen mener at evnen til kritisk tenkning avgjør hvor gode liv vi får. Han påpeker at kritisk tenkning kan trenes opp i alle aldre (Paulsen, 2020). Vassnes mener myndighetene går imot ekspertenes råd, og at det ikke tyder på at bruk av IKT gjør elevene flinkere faglig (Vassnes, 2017). Disse uttalelsene fra aktørene støtter opp under at kritisk tenkning kan forstås som del av den gjeldende kulturelle kapital. Av skoleaktørene mener rektor Andersen, at iPad har hatt positiv effekt på elevene, men dette støttes ikke nødvendigvis opp av forelderen med høy kulturell kapital eller ekspertene som advarer mot økte sosiale skiller. Anfindsen mener skolen tvangsdigitaliseres, og at nettbrett fører til at elever bruker mer tid på ikke-faglige ting. Under coronakrisen er undervisningen gjort digital, og dette har åpnet opp for debatter om hvordan ulikheten i samfunnet øker (Five & Kjos, 2020).

7.1 Forklaring

Den empiriske observasjonen viser hvordan skoler, lærere og elever må omstille seg, for å ta stilling til de digitale omveltningene skolesystemet står ovenfor. Å digitalisere opplæringen fører med seg forpliktelser som går utover det rent økonomiske og strukturelle, som for eksempel tilgang på datamaskin og internett. Om barn og unge skal være digitale brukere, må de også lære seg å forholde seg kritisk til innholdet. I utgangspunktet burde alle elever derfor ha tilstrekkelige informasjon om hvordan de forholder seg til digital informasjon, innen de er ferdig i 10. klasse. Dette for å forhindre store forskjeller i tilegnelsen av kulturell kapital og sosial reproduksjon i utdanningen. Som vi har sett tidligere i oppgaven kommer ikke kritisk tenkning tydelig inn i alle fag før 8. klasse. Dette kan forskyve den kritiske meningsdannelsen til elevene. Fra analysen vet vi at det er en sammenheng mellom foreldres grunnskolepoeng og barnas grunnskolepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2019b). Kompetanse om digitale verktøy blir vel så viktig som mellom de som har eller ikke har disse ressursene. Dette kan få konsekvenser for de som havner i *livets harde skole*, og faller fra videregående skole. Dersom de bare ervervet seg digital og kritisk kulturell kapital til og med ungdomsskolen, vil det være en mulighet for at de blir mer eksponert og sårbare for svindel, ID-tyveri, falske nyheter, og dermed stille særdeles svakt på arbeidsmarkedet.

Konsekvensene av at elevene ikke begynner innlæringen av kritisk tenkning før ungdomsskolen, kan være at elevene blir forsinket i dannelsesprosessen. Dette med mindre de har foreldre med høy kulturell kapital, som kompenserer for skolens manglende evne til å balansere digitalisering og kritisk tenkning. I tillegg risikerer de å møte et samfunn hvor sannhet og usannhet florerer om en annen. Forsinkelsen vil kunne gå ut over den videregående opplæringen, og det vil kunne få ringvirkninger for kunnskapsnivået på norske universitet og på norske arbeidsplasser. Alt koker ned til hvilke samfunnsborgere vi vil danne i Norge. Kritisk tenkning er derfor ikke bare skolens ansvar, men et kollektivt samfunnsansvar, som alle aktører i det digitale samfunnet må ta del av. Dette gjelder i og utenfor skolefeltet, og omfatter dermed blant annet også influensere, de som deler ut spalteplass, de som har spalteplass og arbeidsplasser i det private og det offentlige. Dette for å styrke demokratiet. Norsk skole må derfor – om digitalisering av skolen er ønskelig – også lære barna kritisk tenkning som en motvekt.

Digitaliseringen har sin pris, og det er medaljens bakside.

8 Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Andersen, J. R., Bjørhusdal, E., Nesse, J. G., & Årethun, T. (2017). *Kapittel 1: Immateriell kapital - ein introduksjon*. Hentet fra Idunn: <https://www.idunn.no/immateriell-kapital/kapittel-1>
- Andersen, P. L., & Nordli Hansen, M. (2011). Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance. I *European Sociological Review*. Vol. 28, No. 5 (ss. 607-621). Oxford: Oxford University Press. Hentet fra: https://www.jstor.org/stable/23272561?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Anfindsen, O. J. (2019). *Enda mer tvangsdigitalisering?* Hentet fra Budstikka. (Hentet: 01.05.20): <https://www.budstikka.no/debatt/enda-mer-tvangsdigitalisering/15921/>
- Arnesen, M., & Schei, A. (2019). *Vurderer å kutte den ex.phil.-modellen flest studenter består*. Hentet fra Khrono. (Hentet 01.05.20): <https://khrono.no/vurderer-a-kutte-den-exphil-modellen-flest-studenter-bestar/425752>
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre Skole* Nr: 2, s. 80-83.
- Berg, B., & Kermit, P. (2015). *Prat, les, klikk : Biblioteket som integreringsarena*. NTNU Samfunnsforskning & Nasjonalbiblioteket.
- Bergmark, K. H. (2018). *Evaluation of the Social Sciences in Norway*. Oslo: The Research Council of Norway.
- Bjerke, N. (2019). *Medietilsynet om ny medieansvarslov: – Styrker de redaktørstyrte medienes rolle*. Hentet fra NTB kommunikasjon. (Hentet: 05.04.20): <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/medietilsynet-om-ny-medieansvarslov-styrker-de-redaktorstyrte-medienes-rolle?publisherId=89456&releaseId=17876223>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax.
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere 2. utgave*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Brookfield, C., Sloan, L., & Williams, M. (2017). A tale of two sociologies: Analyzing versus critique in UK sociology "Quantitative deficit". *Online* 22 (4), s. 132-151.
- Eikeland, M. (2019). *Fort gjort å gå i fella*. Hentet fra Dagsavisen. (Hentet: 01.05.20): <https://www.dagsavisen.no/debatt/fort-gjort-a-ga-i-fella-1.1627492>
- Emblemsvåg, M. S. (2020). *Det blir lærerens oppgave å lære barna hva kritisk tenkning er*. Hentet fra Utdanningsnytt. (Hentet: 15.02.20):

- <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kritisk-tenkning-laereplaner/det-blir-laererens-oppgave-a-laere-barna-hva-kritisk-tenkning-er/229510>
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, s. 44-48.
- Eriksen, K. G. (2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre skole Nr. 4*, s. 40-45.
- Five, M. L., & Kjos, R. (2020). *FRYKTER STORE FORSKJELLER: – Kan ha vært ødeleggende*. Hentet fra TV2. (Hentet: 12.05.20): <https://www.tv2.no/a/11440154/>
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Græsvik, F. (2020). *"La oss snakke om Trump!"*. Hentet fra TV2. (Hentet: 01.05.20): <https://www.tv2.no/a/11372608/>
- Hamre, K. (2019). *Indikatorer for kjønnslikestilling i kommunene*. Hentet fra Statistisk Sentralbyrå: <https://www.ssb.no/likekom>
- Haugan, I. (2019). *Norsk skole underbygger sosiale forskjeller*. Hentet fra Forskning.no/ntnu. (Hentet: 01.05.20): <https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>
- Heie, M. (2020). *Et fag for å forstå sin egen plass*. Hentet fra Sosiologen. (Hentet: 04.04.20): <https://sosiologen.no/intervju/et-fag-for-a-forsta-sin-egen-plass/>
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, s. 34-62. Hentet fra Research gate: https://www.researchgate.net/publication/231424346_Den_moderne_Eos-myten_om_medikalisering_som_modernitetsfenomen
- Helle, I. (2019). *Uttalelse: Teknologi og skole*. Hentet fra Venstre. (Hentet: 01.05.20): <https://www.venstre.no/artikkel/2019/10/26/uttalelse-teknologi-og-skole/>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, B. (2019). *PISA: Norske 15-åringer presterer svakere i lesing og naturfag*. Hentet fra Aftenposten. (Hentet 22.05.20): <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/P9Lw15/pisa-norske-15-aaringer-presterer-svakere-i-lesing-og-naturfag>
- Jakobsen, J. (2018). *Demokratiet trenger ex.phil. – åndslivet fortjener det*. Hentet fra Morgenbladet. (Hentet: 17.05.20): <https://morgenbladet.no/ideer/2018/03/demokratiet-trenger-exphil-andslivet-fortjener-det>
- Jensberg, H., Mandal, R., & Solheim, E. (2012). *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet 1990–2010*. Trondheim: Rapport NTNU/SINTEF.

- Joas, H., & Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: Cambridge university press.
- Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020). *Med Netflix på timeplanen*. Hentet fra Aftenposten. (Hentet: 06.05.20): https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/P9JjRX/med-netflix-paa-timeplanen-marianne-takvam-kindt-og-jon-rogstad?fbclid=IwAR0iud6m2R4pNZ03uHYe9N3b_Zugpo6tkSBTBajAHH2xrpRY8QlknyTtiJI
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring (utgave 4)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Ekspertgruppa om lærerrollen*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapp-ort-om-laererrollen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløft. Meld. St. 28 /2015-2016*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Humaniora i Norge. Meld. St. 25 (2016-2017)*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/sec9>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Nye læreplaner skal gi elevene mer tid til fordypning*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Elevene bruker oftere PC og nettbrett på skolen, men blir sjeldnere distraheret*. Hentet fra Regjeringen. (Hentet: 20.04.20): <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/elevener-bruker-oftere-pc-og-nettbrett-pa-skolen-men-blir-sjeldnere-distraheret/id2674613/>
- Kunnskapsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Larsen, H. (2019). – *Innen fire år skal alle ungene i Alta-skolen ha sitt eget nettbrett*. Hentet fra Altaposten. (Hentet: 20.05.20): <https://www.altaposten.no/nyheter/2019/05/01/%E2%80%93-Innen-fire-%C3%A5r-skal-alle-ungene-i-Alta-skolen-ha-sitt-eget-nettbrett-18939650.ece>

- Larsen, I. (2020). *Vi vet for lite om barn og unges digitale hverdagsliv*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://utdanningsforskning.no/artikler/-vi-vet-for-lite-om-barn-og-unges-digitale-hverdagsliv/>
- Larsen, J., & Urry, J. (2008). *Networking on Mobile Societies*. I: Bæhrenholdt J.O. og Granås B. red. I *Mobility and Place – Enacting Northern European peripheries*,. Aldershot: Ashgate.
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Oslo: NIFU-rapport 2015:28. (Hentet: 02.02.20).
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking - What Can It Be? Educational Leadership*, s. 38-43. Hentet fra http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lohne, J.-L. (2020). *Nå skal tusenvis ta samme malariamedisin som Donald Trump*. Hentet fra VG. (Hentet: 30.05.20): <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/3Jyx1L/naa-skall-tusenvis-ta-samme-malariamedisin-som-donald-trump>
- Lovdata. (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid 3. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Medietilsynet. (2020). *Om sosiale medier og skadelig innhold på nett Delrapport 1*. Fredrikstad: Medietilsynet.
- Melby, G. (2020). *Derfor bør barna tilbake*. Hentet fra VG: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Jo59BX/derfor-boer-barna-tilbake>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The free press.
- Michaelsen, G. L. (2020). «DNB Nyheter» gir mange råd, men selvsagt ikke det beste: Spør banken om bedre rente – eller bytt. Hentet fra E24 (Hentet: 26.05.20): <https://e24.no/privatoekonomi/i/y3WbzJ/dnb-nyheter-gir-mange-raad-men-selvsagt-ikke-det-beste-spoer-banken-om-bedre-rente-eller-bytt>
- Nielsen, J. (2003). *Information pollution*. Hentet fra Nielsen Norman Group: <https://www.nngroup.com/articles/information-pollution/>
- NOU. (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec3>
- NOU. (2019: 2). *Fremtidige kompetansebehov II - Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=4>

- NOU. (2019: 23). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2019: 3). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. London: (8. utg). Rowman & Littlefield.
- Paulsen, V. H. (2020). *Kritisk tenkning er viktigere enn de fleste tror*. Hentet fra Forskersonen. (Hentet: 20.05.20): <https://forskersonen.no/kronikk-meninger/kritisk-tenkning-er-viktigere-enn-de-fleste-tror/1642252>
- Prior, L. (2011). Using Documents in Social Research. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 93-111). Los Angeles: Sage.
- Rasmussen, I. (2017). *Falske nyheter: Hva kan skolen gjøre?* Hentet fra Aftenposten innsikt. (Hentet: 20.05.20): <http://www.aftenposteninnsikt.no/kulturtrender/falske-nyheter-hva-kan-skolen-gj-re>
- Rødland, A. W. (2018). *Hva vet vi om kvinners helse?* Hentet fra Kjønnforskning: http://kjoennforskning.no/sites/default/files/rapporter/kvinnehelserapport_final_150518_med_isbn.pdf
- Reisel, L., Teigen, M., & Bråten, B. (2014). Kjønnssdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for kjønnforskning*. Hentet fra: https://www.idunn.no/tfk/2015/03-04/liza_reisel_amp_mari_teigen_red_kjoennsdeling_og_etnis, s. 305-310. Hentet fra https://www.idunn.no/tfk/2015/03-04/liza_reisel_amp_mari_teigen_red_kjoennsdeling_og_etnis
- Ritzer, G. (1975). Sociology: A Multiple Paradigm Science. *American Sociological Association*, s. 156-167.
- Rossen, E., Liseter, I., & Nordal, O. (2018). *Internetts historie*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/Internetts_historie
- Schiro, E. (2019). *Norsk mediebarometer 2018*. Hentet fra Statistisk Sentralbyrå: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norsk-mediebarometer-2018>
- Språkrådet. (2017). *Årets ord 2017: falske nyheter*. Hentet fra Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019a). *Norsk mediebarometer*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/medie>

- Statistisk sentralbyrå. (2019b). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå (Hentet: 17.05.20): <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Studiepoeng og fullført høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.ssb.no/eksuvh>
- Svendsen, O. M. (2018). *Mer fagfordypning, mindre ex.phil*. Hentet fra Morgenbladet. (20.03.20): <https://morgenbladet.no/ideer/2018/03/mer-fagfordypning-mindre-ex-phil>
- Swedberg, R. (2014). *The Art of Social Theory*. Prinsetion university press: Prinsetion.
- Swedberg, R. (2016). Before theory comes theorizing or how to make social science more interesting. *British Journal of Sociology* 67(1), s. 5-22.
- Tønnessen, E. (2019). *PISA-undersøkelsen: Sanner vil ha mer forskning på lesing og teknologi*. Hentet fra Khrono. (Hentet: 20.05.20): <https://khrono.no/pisa-undersokelsen-sanner-vil-ha-mer-forskning-pa-lesing-og-teknologi/424634>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse 4. utgave*. Bergen: fagbokforlaget.
- Tunstad, E. (2020). *Er sannhetens tid forbi?* Hentet fra Aftenbladet. (Hentet: 20.05.20): <https://www.aftenbladet.no/meninger/kommentar/i/EWMz52/er-sannhetens-tid-forbi>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF-1-03)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Film: Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

- Vassnes, B. (2017). *Det flommer over av studier som viser negative effekter av databruk hos barn. Er det ingen som følger med? Datafaktaresistens*. Hentet fra Klassekampen: <https://www.klassekampen.no/article/20170420/ARTICLE/170429987>
- Veum, A. (2020). *Meir kritisk tenkning i klasserommet*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/aslaug-veum-lesing-literacy/meir-kritikk-i-klasserommet/230953>
- Wollscheid, S., Hjetland, H. N., Rogde, K., & Skjelbred, S.-E. (2018). *Rapport 2018:25 - Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra Regjeringen: <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2018/10/NIFUrapport2018-25.pdf>
- Woods, A. (2019). *The Cultural Marxism Conspiracy Thrives in Bolsonaro's Brazil*. Hentet fra Fair observer. (Hentet: 20.05.20): <https://www.fairobserver.com/insight/cultural-marxism-conspiracy-far-right-jair-bolsonaro-brazil-latin-america-news-00054/>
- Zinöcker, S. (2020). *Innlegg: Drapsspill på skole-Ipad – i «educational edition»*. Hentet fra Dagens Næringsliv (Hentet: 25.05.30): <https://www.dn.no/innlegg/koronaviruset/koronadebatt/skole/innlegg-drapsspill-pa-skole-ipad-i-educational-edition/2-1-811510>

9 Modell- og tabelliste

Modell 1: Seks grader av kritisk tenkning (s. 6)

Modell 2: Digital kompetanse (s. 9)

Modell 3: De analoge, de komplette og livets harde skole (s. 63)

Tabell 1: Kritisk tenkning i fag på barneskolen (s. 46)

